Lars Wegner

Lehrkraft-Eltern-Interaktionen am Elternsprechtag

Empirische Linguistik/
Empirical Linguistics

Herausgegeben von
Wolfgang Imo und Constanze Spieß

Band 5

Lars Wegner

Lehrkraft-Eltern-Interaktionen am Elternsprechtag

Eine gesprächs- und gattungsanalytische Untersuchung

DE GRUYTER

D6

ISBN 978-3-11-047408-4
e-ISBN (PDF) 978-3-11-047601-9
e-ISBN (EPUB) 978-3-11-047421-3
ISSN 2198-8676

Library of Congress Cataloging-in-Publication Data
A CIP catalog record for this book has been applied for at the Library of Congress.

Bibliographic information published by the Deutsche Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über http://dnb.dnb.de abrufbar.

Printing: CPI books GmbH, Leck
♾ Printed on acid-free paper
Printed in Germany

www.degruyter.com

Vorwort

Bei der vorliegenden Arbeit handelt es sich um eine nahezu unveränderte Fassung meiner an der Philosophischen Fakultät der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster im August 2015 eingereichten Dissertationsschrift. Betreut und begutachtet wurde die Arbeit von Susanne Günthner (Universität Münster) und Wolfgang Imo (Universität Duisburg-Essen).

Ganz herzlich bedanke ich mich an dieser Stelle bei Susanne Günthner und Wolfgang Imo für die unzähligen konstruktiven Anregungen, Kommentare und Hinweise sowie für die Möglichkeit, mich mit Fragen aller Art stets an sie wenden zu können. Wolfgang Imo und Constanze Spieß danke ich zudem für die Aufnahme dieser Arbeit in die Reihe *Empirische Linguistik*. Neben meinen Eltern, ohne deren volle Unterstützung das ganze Projekt sicherlich nicht hätte realisiert werden können, sind zudem weitere liebe Menschen zu nennen, die an der Entstehung dieser Dissertation in ganz unterschiedlicher Form mitgewirkt haben. Da es einiger zusätzlicher Seiten bedürfte, deren jeweiliges Verdienst hier in gebührender Form zu würdigen, möchte ich mich im Folgenden auf die namentliche Erwähnung eben dieser Personen beschränken – in dem Bewusstsein, dass sie selbst am besten wissen, was ich ihnen zu verdanken habe: Hedda Bennewitz, Jörg Bücker, Matthis Kampmann, Katharina König, Benjamin Stoltenburg, Stephan Treuke und Beate Weidner.

Ein besonderer Dank gilt schließlich den vielen Lehrkräften, Eltern und SchülerInnen, die sich so bereitwillig haben aufnehmen und analysieren lassen. Ihre Namen können aus Gründen der Anonymität hier nicht aufgeführt werden.

Münster, im Januar 2016

DOI 10.1515/9783110476019

Inhalt

1 Einleitung – Gegenstand, Ziel und Aufbau der Arbeit

In ihrem belletristischen Werk *Spurensuche*. *Erzählungen* beschreibt die Schriftstellerin und ehemalige Lehrerin Helene Flöss (1992: 16–17) die Erfahrungen ihrer Romanfigur „Benno" mit Elternsprechtagen:

> An diesem Tag kam zur Schularbeit am Morgen die Elternsprechstunde am Nachmittag; deshalb hatte Benno doppelt schlecht geschlafen. Nur an den Sprechtagen wünschte er sich, ein guter Schüler zu sein.
>
> Auch die Mutter sah der Unterredung mit den Lehrern voller Sorge entgegen. Sogar mit Emil war sie an solchen Tagen weniger geduldig.
>
> Irgendwie fand es Benno ungerecht, daß die Mutter in seine eigene Schulgeschichte hineingezogen wurde und daß man ihr seine kläglichen Leistungen zum Vorwurf machte. Obwohl Bennos Schulschwäche ein lächerliches Kreuz war im Vergleich zum kranken Bruder, würde ihm Mutter nach der Sprechstunde ein bißchen halbherzig ins Gewissen reden, Benno würde dasitzen und vor sich hinzeichnen und wieder einmal alles versprechen.
>
> [...]
>
> Benno war es zuwider, daß die Mutter wie eine Angeklagte von einem Lehrer zum anderen wechseln und mehrmals die alten Klagen über sich ergehen lassen musste. Hätten sich die Lehrer zumindest in einem Raum zusammengesetzt und ihr die Wiederholung erspart! Sie konnte doch nichts dafür, daß ihn die Schule langweilte.
>
> Am Abend würde die Mutter aussehen, als habe man sie gescholten.[1]

Ein ähnlich negatives Bild von LehrerIn-Eltern-Gesprächen[2] an Elternsprechtagen entwirft die Autorin und Journalistin Lotte Kühn (2006: 7) in ihrem Buch *Elternsprechtag. Wie schlimm ist Schule wirklich? Was Eltern, Schüler und Lehrer täglich erleben*, wenn sie von einem „absolut sinnfreien Gespräch mit einem Lehrer, der einen mal wieder nach allen Regeln der Kunst des Abwiegelns, Ausredenerfindens und Abschmetterns hat auflaufen lassen", erzählt. Vergleichbare Eindrücke dieser institutionellen Interaktionssituationen vermittelt zudem ein Beitrag der Journalistin Anja Schimanke (2013), der auf der Homepage des Ministeriums für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen abgedruckt ist und den aussagekräftigen Titel „Elternsprechtag: Wenn die Schulbank zur Anklagebank wird" trägt:

1 Zu diesem Auszug siehe auch Singer (2009: 246–248).

2 Genau genommen könnte man hier und im Folgenden auch von „LehrerIn-Eltern-*SchülerIn*-Gesprächen" sprechen, da Letztere in den Interaktionen bisweilen selbst anwesend sind; ich verzichte jedoch auf diese Bezeichnung, da sie suggeriert, als seien die SchülerInnen fester Bestandteil der Teilnehmerkonstellation.

DOI 10.1515/9783110476019

> Wenn sich Eltern und Lehrer zum gemeinsamen Gespräch treffen, hat das gute Gründe: Sie reden über das jeweilige Kind, seine Leistungen sowie sein Verhalten in der Schule und andere relevante Themen. Ganz einfach? Nein, ganz und gar nicht. Denn Misstrauen, Missverständnisse und gegenseitige Vorwürfe, [sic!] machen aus der Schulbank schnell eine Anklagebank! Konstruktive Lösungen? Fehlanzeige. Dafür Frust auf beiden Seiten.

Schilderungen wie diese, die den öffentlichen Diskurs über Elternsprechtagsgespräche maßgeblich prägen, basieren meist auf den individuellen Erfahrungen betroffener Eltern oder LehrerInnen – gesicherte wissenschaftliche Erkenntnisse im Hinblick auf das, was in den konkreten Interaktionssituationen tatsächlich geschieht, existieren dagegen nur in Ansätzen.

Untersuchungen, die sich mit Sprache und Kommunikation im Rahmen der Institution Schule beschäftigen, haben Gespräche zwischen LehrerInnen und Eltern an Elternsprechtagen oder in Elternsprechstunden weitgehend ausgeklammert und verschiedene andere Bereiche schulischer Interaktion fokussiert.[3] So gibt es etwa zahlreiche Publikationen, die sich mit „Erzählaktivitäten" im Unterricht auseinandersetzen (vgl. Rehbein 1984): Anhand natürlicher Gesprächsdaten wird rekonstruiert, was „Erzählen" im schulischen Kontext ausmacht und wie es sich von anderen, ähnlichen Formen sprachlichen Handelns, etwa dem „Berichten" oder „Beschreiben", unterscheidet (vgl. Ludwig 1984; Hoffmann 1984; Ehlich 1984). Andere, auf konversationsanalytischen Ansätzen basierende Studien konzentrieren sich auf die Unterrichtssituation und -interaktion als solche und versuchen dabei zu eruieren, mittels welcher praktizierter Methoden die Interagierenden einen geordneten Unterrichtsablauf erzeugen (vgl. Mehan 1979); in diesem Zusammenhang wird immer wieder auf Besonderheiten eingegangen, die die Organisation des Sprecherwechsels betreffen (vgl. Mazeland 1983; McHoul 1978). Neuere Arbeiten wenden sich verschiedenen Teilaspekten der alltäglichen Unterrichtskommunikation zu, so etwa Spreckels (2009), die in ihrem Sammelband verschiedene Artikel zum Thema „Erklären im schulischen Kontext" vereint.

Die Untersuchung authentischer Gespräche zwischen Lehrkräften und Eltern hingegen stellt für den deutschen Sprachraum ein geradezu disziplinenübergreifendes Forschungsdesiderat dar. Abgesehen von einigen Ausnahmen gibt es bislang weder in der Sprachwissenschaft noch in anderen Disziplinen, wie etwa der

3 Zu allgemeinen Ansätzen und Ergebnissen der sprachwissenschaftlichen Erforschung schulischen Unterrichts siehe etwa Becker-Mrotzek/Vogt (2009), zur schulischen Relevanz der Gesprächsanalyse siehe Kotthoff (2010).

Pädagogik oder der Soziologie, Studien, die sich dezidiert der Erforschung tatsächlicher Interaktionsprozesse in diesen Gesprächen zuwenden.[4] Für die Gesprächsanalyse etwa konstatiert Kotthoff (2012: 292), dass die beschriebenen Interaktionen „im deutschsprachigen Kontext eine [...] bislang nicht beachtete Unterart des institutionellen Schuldiskurses dar[stellen]“. Über das, was die Interagierenden in den Gesprächen realiter miteinander verhandeln, und wie dies in sprachlicher Hinsicht im Einzelnen bewerkstelligt wird, ist also nur wenig bekannt. Hinsichtlich etwaiger Gründe, die für die Entstehung eines solches Desiderats verantwortlich sind, lässt sich nur spekulieren: Eine mögliche Ursache mag darin liegen, dass derartige Interaktionen von den Beteiligten selbst gemeinhin als „heikel“ eingestuft werden, diese sich folglich nur ungern als Untersuchungsobjekte zur Verfügung stellen. Ein exemplarisches Zeugnis hierfür liefert die folgende E-Mail; es handelt sich um das Antwortschreiben einer Lehrkraft auf meine Anfrage hin, ob es möglich sei, an ihrer Schule Audioaufnahmen von Elternsprechtagsgesprächen machen zu können:

Betreff: Re: XXX / Dissertationsvorhaben
Datum: Sun, 7 Mar 2010 18:55:48
Von: XXX
An: Lars Wegner XXX

Lieber Herr Wegner,
da haben Sie sich ja einen echten Hammer vorgenommen, indem Sie in einen der heikelsten Bereiche schulischer Kommunikation und Interaktion vorstoßen wollen. Mein erster Gedanke war: „Vergessen Sie's!“ - vor allem, weil Sie auch noch einen sehr sprachlichen Ansatz wählen. Ich kann mir nur schwer vorstellen, dass Eltern an einem Tag, wo sie in der Regel sowieso mit Frust, Angst, Sorgen, Zorn in die Immer-noch-Bildungsfestung Schule gehen, auch noch ihre Einwilligung geben, sich sprachlich auf den Zahn fühlen zu lassen. Und sollten sich Eltern bereit erklären, dann sind das wohl schon Ausnahmeeltern.
Ähnliches gilt übrigens auch für Lehrer. Beides schränkt die Reichweite des Forschungsvorhabens sicher stark ein.
Dann dachte ich natürlich auch gleich an meine Schulleiterin, bei der ich mir auch zahlreiche Bedenken vorstellen kann.
Aber dann kam Ihr Hinweis auf zwei andere Schulleiter, die schon zugestimmt haben sollen. Mit denen werden sie sich stark „aufmunitionieren“ müssen, denke ich mal.

4 Siehe hierzu die detaillierten Ausführungen zum Forschungsstand in Kapitel 2.

> Also: Von der Reihenfolge würde ich vorschlagen, dass Sie sich zunächst XXX mit dem Projekt vorstellen, am besten gleich mit dem Einleitungssatz: „Wenn Sie am Ende auch einverstanden sind, dann habe ich schon drei Schulleiter für ein interessantes wissenschaftliches Projekt gewonnen.“ - So viel zum Thema Rhetorik ;-)
> Sollten Sie diese erste Hürde nehmen können (was unsere Schule angeht), bin ich gerne bereit, mich an dem Projekt zu beteiligen - dann brauchen wir nur noch Eltern.
> Auf jeden Fall wünsche ich Ihnen viel Erfolg.
> Bis demnächst
> XXX

Zu Beginn der Antwort-E-Mail schildert die Lehrkraft ihren Eindruck, dass es sich bei Elternsprechtagsgesprächen um „einen der heikelsten Bereiche schulischer Kommunikation und Interaktion“ handle, sie sich dementsprechend nur „schwer vorstellen“ könne, dass es Eltern und Lehrkräfte gebe, die sich aufzeichnen, geschweige denn „sprachlich auf den Zahn“ fühlen ließen. Darüber hinaus referiert sie auf die anzunehmenden „zahlreiche[n] Bedenken“ bei der Schulleitung, die sie als eine weitere jener Hürden anführt, welche die „Reichweite des Forschungsvorhabens“ potentiell einschränkten und einer erfolgreichen Realisierung desselben entgegenstünden. Es verwundert daher nicht, dass die Lehrkraft ihren „erste[n] Gedanke[n]“ hinsichtlich der Initiierung eines solches Forschungsprojekts mit „Vergessen Sie's!“ umschreibt – womit sie mit Blick auf die beschriebene, angefragte Schule Recht behalten sollte: Aus der sich anschließenden kurzen E-Mail-Korrespondenz mit der Schulleitung ging hervor, dass die Aufzeichnung von Elternsprechtagsgesprächen an dieser Schule nicht möglich sei.

Die besagte Schule bildete im Rahmen des Versuchs, ein Korpus authentischer Elternsprechtagsgespräche zu Forschungszwecken aufzubauen, keinen Ausnahmefall. Auch an anderen Schulen teilte man mir auf Anfrage hin mit, dass die Aufnahme der besagten Daten leider nicht möglich sei. Konkrete Gründe wurden dabei meist nicht angeführt. Die Zusammenstellung eines aussagekräftig erscheinenden Datenkorpus wurde letztlich maßgeblich begünstigt durch persönliche Kontakte zu verschiedenen LehrerInnen, die sich – wie auch die zitierte Lehrkraft gegen Ende der E-Mail – grundsätzlich dazu bereit erklärten, das Projekt trotz verschiedener zu überwindender Hürden mitzutragen.[5] Im Rahmen der

5 Neben den negativ stimmenden Absagen verschiedener Schulen soll jedoch ein sehr erfreulicher Fall der Datenaufnahme nicht unerwähnt bleiben: So zeichnete ich an einer Schule ein Gespräch auf, an dem ein Vater teilnahm, der selbst wiederum Lehrer war; dieser zeigte sich so

Mithilfe der erwähnten Personen konnte ein Korpus von 142 Audioaufnahmen authentischer Elternsprechtagsgespräche erstellt werden.

Bei Elternsprechtagsgesprächen, wie sie diesem Korpus zugrunde liegen und den Analysegegenstand dieser Dissertation darstellen, handelt es sich um Interaktionen zwischen Lehrkräften und Eltern (unter optionaler Anwesenheit der SchülerInnen[6]), die einmal in jedem Schulhalbjahr, meist gegen Mitte desselben, stattfinden. Die genauen Termine und Zeiten werden von der jeweiligen Schule festgelegt. Die Eltern haben die Möglichkeit, sich rechtzeitig über ausgehängte Listen für die jeweiligen Termine, für die meist eine Dauer von fünf bis zehn Minuten anberaumt ist, einzutragen bzw. vorab von ihren Kindern eintragen zu lassen. Die Gespräche selbst erfolgen gewöhnlich auf die Initiative der Eltern hin, eine Teilnahme am Elternsprechtag ist nicht obligatorisch. In einigen Fällen ist es jedoch so, dass auch Lehrkräfte den Wunsch nach einem Gespräch mit den Eltern äußern; hierzu kommt es in erster Linie dann, wenn sich bei den SchülerInnen gravierende schulische Probleme (wie z. B. Leistungsabfall, Verhaltensauffälligkeiten etc.) auftun. Zusammengefasst bieten Elternsprechtage Lehrkräften und Eltern die Möglichkeit, „bei der Verwirklichung der Bildungs- und Erziehungsziele partnerschaftlich zusammen[zuarbeiten, LW]“ (Schulgesetz NRW 2010: § 2, Abs. 3), gemeinsam darüber zu beraten, wie es um die Realisierung dieses Vorhabens bestellt ist. Die von mir erhobenen Elternsprechtagsgespräche, die das Korpus bilden, fanden in drei Groß- und zwei Kleinstädten Nordrhein-Westfalens an drei Gymnasien, einer Gesamtschule, zwei Hauptschulen und einer Grundschule statt.[7]

Das Ziel der vorliegenden Dissertation besteht darin, sich des oben konstatierten Forschungsdesiderats auf der Grundlage des erwähnten Datenkorpus aus einer sprachwissenschaftlichen Perspektive anzunehmen und damit die angedeutete, eklatante Forschungslücke zu schließen. In Anbetracht der Tatsache, dass es sich bei Elternsprechtagsgesprächen – wie beschrieben – um eine in wissenschaftlicher Hinsicht weitgehend unerschlossene soziale Situation handelt, nimmt die Untersuchung ihren Ausgangspunkt von einer relativ allgemein gehaltenen Frage, die an das Datenmaterial herangetragen wird: *Was tun Interagierende sprachlich, wenn sie ein Elternsprechtagsgespräch führen?* Alternativ ließe

---

interessiert an dem Projekt, dass er mir anbot, auch an seiner Schule, in seinen eigenen Elterngesprächen, Daten aufnehmen zu können. Auch diese zweifelsohne glücklichen Zufälle bestimmten den Aufbau des Korpus.

6 Ob die SchülerInnen selbst an den Gesprächen teilnahmen, entschieden meist die Eltern.

7 Zu einer genaueren Beschreibung des Datenkorpus siehe die Erläuterungen in Kapitel 4.

sich mit Bergmann (1988a: 53) auch formulieren: *Was macht ein Elternsprechtags-GESPRÄCH zu einem ELTERNSPRECHTAGSgespräch?* Analysiert wird, mittels welcher sprachlichen Verfahren die Interagierenden die soziale Wirklichkeit „Elternsprechtagsgespräch“ vor dem Hintergrund institutioneller Vorgaben erzeugen. In methodischer Hinsicht orientiert sich die vorliegende Arbeit an zwei Ansätzen, die sich als fruchtbar für die Analyse authentischer Interaktionen erwiesen haben: an der linguistischen Gesprächsanalyse (Deppermann 2007, 2008a) sowie der Gattungsanalyse (Luckmann 1984, 1986, 1988, 2002a,b; Günthner/Knoblauch 1994, 1996, 1997; Günthner 1995a, 2000a). Der Rückgriff auf das gesprächsanalytische Methodeninstrumentarium ermöglicht es, in detaillierter Form die Sequenzstruktur der einzelnen Gespräche zu untersuchen, den Blick also primär auf mikrostrukturelle, lokale Interaktionsphänomene zu werfen. Die Gattungsanalyse wiederum konzentriert sich auf Aspekte, die die Makrostruktur des kommunikativen Austauschs betreffen. Sie trägt dem Umstand Rechnung, dass Interagierende über Wissensbestände verfügen, die für die konkrete (Aus)Gestaltung der Interaktion eine wichtige Rolle spielen.[8] Auf Basis eines solchen gesprächs- und gattungsanalytischen Zugangs zum Gegenstandsbereich eröffnet sich die Möglichkeit, die für eine umfassende Beschreibung authentischer Elternsprechtagsgespräche relevanten mikro- und makrostrukturellen Phänomene in adäquater Form erfassen zu können.

Sowohl die linguistische Gesprächsanalyse als auch die Gattungsanalyse stehen in der Tradition jener Forschungsrichtungen, die Sprache-in-Interaktion untersuchen, sich also mit der „Sprachverwendung in interaktionalen Kontexten“ (Imo 2013: 3) beschäftigen. Gemein ist ihnen die Auffassung, dass sprachliche Strukturen, mittels derer soziale Wirklichkeit erzeugt wird (vgl. Bergmann 1988b: 23f.), nicht losgelöst von ihrem tatsächlichen Verwendungskontext zu analysieren sind (u. a. Günthner 2000a, 2003, 2006a, 2007a, 2010, 2011a; Imo 2007, 2013; Auer 2013; Deppermann 2007, 2008a; Ehlich 2006). Solche, an der kommunikativen Praxis ausgerichtete, gebrauchsbasierte Perspektiven auf sprachliche Phänomene berücksichtigen, dass „Sprache, sprachliche Strukturen und Konstruktionen in kommunikative Prozesse eingebunden sind, dort erzeugt, sedimentiert und transformiert werden“ (Günthner 2006a: 95). Diese Annahmen zugrunde legend besteht das übergeordnete Ziel dieser Dissertation darin, sich mit der Beantwortung der Frage auseinanderzusetzen, wie konkrete sprachliche Phäno-

8 Zu einer Gegenüberstellung von Gesprächsanalyse und Gattungsanalyse siehe Imo (2013: 71–88). Zur Ergänzung der beiden Analysemethoden bei der Untersuchung einer institutionell verankerten Gattung, etwa einem Bewerbungsgespräch, siehe Birkner (2001: 31–40).

mene im Hinblick auf ihren spezifischen Verwendungskontext, hier: das Elternsprechtagsgespräch, beschrieben werden können. Sowohl Eltern und Lehrkräfte als auch die mitunter anwesenden SchülerInnen sehen sich in diesen Gesprächen vor die Bewältigung unterschiedlicher, mit den spezifischen Gattungsanforderungen einhergehender kommunikativer Aufgaben gestellt, die im Zuge der Durchführung verschiedener konversationeller Aktivitäten bearbeitet werden; um nur exemplarisch einige Beispiele anzuführen: Lehrkräfte *informieren* Eltern im Hinblick auf den Leistungsstand der SchülerInnen in verschiedenen Schulfächern. Sie *beraten* Eltern und SchülerInnen bzgl. des Einsatzes bestimmter Lernmethoden, um spezifische Leistungsdefizite auf Seiten der Letzteren zu beheben. Eltern, SchülerInnen und Lehrkräfte nehmen *Verantwortungszuschreibungen* vor, sie erklären sich oder die anderen Parteien für die Realisierung der im Gespräch erwogenen Maßnahmen zuständig. In den Analysen der vorliegenden Arbeit gilt es folglich, die sprachlichen Realisierungsweisen dieser konversationellen Aktivitäten vor dem Gattungshintergrund zu untersuchen: Mittels welcher sprachlich-kommunikativer Verfahren werden die für Elternsprechtagsgespräche konstitutiven konversationellen Aktivitäten von den Interagierenden durchgeführt? Welche syntaktischen Strukturen finden Verwendung? Was sind typische lexikalische Elemente, die eingesetzt werden? Zeigen sich prosodische Auffälligkeiten? Lassen sich rekurrente rhetorisch-stilistische und interaktive Verfahren ausmachen? Welche Funktionen erfüllen die beschriebenen linguistischen Mittel mit Blick auf die in der Gattung angelegten kommunikativen Aufgaben, derer sich die GesprächsteilnehmerInnen situativ annehmen müssen?

Die Diskussion der aufgeworfenen Fragen und Themenbereiche verortet die Arbeit zudem im Forschungsfeld der institutionellen Kommunikation, handelt es sich bei Elternsprechtagsgesprächen doch um Interaktionen, die im Rahmen der Institution bzw. des institutionellen und kulturellen Kontexts Schule stattfinden. Welche Fragestellungen in dem beschriebenen Forschungsfeld bearbeitet werden, verdeutlicht das folgende Zitat Drew/Sorjonens (1997: 92):

> Language – in the form talk-in-interaction – is the means by which the participants perform and pursue their respective institutional tasks and goals [...]. The study of ‚institutional dialogue‘ is, then, the study of how people use language to manage those practical tasks, and to perform the particular activities associated with their participation in institutional contexts [...]. Thus when investigating institutional dialogue, we are focusing on linguistic

> resources at various levels – lexical, syntactic, prosodic, sequential, etc. – which are all mobilized for accomplishing the interactional work of institutions.[9]

Mit den hier aufgeführten zentralen Fragen und Themenschwerpunkten aus dem besagten Forschungsfeld ist zugleich auch der inhaltliche Rahmen für die vorliegende Arbeit abgesteckt: Analysiert wird, welche sprachlichen Ressourcen verschiedener Ebenen (Lexik, Syntax, Prosodie etc.) von den GesprächsteilnehmerInnen eingesetzt werden, um den institutionellen Kontext, der das Gespräch rahmt, zu erzeugen und um diesen damit wiederum zu bestätigen (vgl. Gumperz 1982; Auer 2013) – das Vorhaben der Dissertation manifestiert sich somit in der Identifizierung und sprachwissenschaftlichen Analyse jener verbalen Praktiken, die zu einem „talking-into-being" (Heritage 1984; Boden 1994) der spezifischen institutionellen Wirklichkeit „Elternsprechtagsgespräch" führen. Nicht zuletzt aufgrund der institutionellen Verankerung des interaktiven Geschehens erscheint ein gesprächs- und gattungsanalytischer Zugang zum Datenmaterial als adäquates methodisches Vorgehen, ist somit eine „Verbindungsmöglichkeit zwischen linguistischen Detailanalysen einzelner sprachlicher Phänomene, interaktiver Realisierungsformen und Aspekten der sozialen Praxis in einem bestimmten kulturellen Umfeld" (Günthner 2003: 194) hergestellt.

Die Gliederung der Arbeit ergibt sich aus dem skizzierten Forschungsvorhaben: In *Kapitel 2* wird zunächst ein detaillierter Überblick über den Forschungsstand zu LehrerIn-Eltern-Interaktionen gegeben. Thematisiert werden wissenschaftliche Studien zu authentischen Gesprächen aus dem nationalen und internationalen Forschungskontext. Darüber hinaus wird zudem eine Auswahl jener Untersuchungen vorgestellt, die auf Basis von Befragungen mit den Beteiligten oder auch Rollenspielen zu Aussagen über den Gesprächstyp gelangen. Ferner gilt es, einen Blick in die nicht-wissenschaftliche Literatur bzw. Ratgeberliteratur zum Gegenstandsbereich zu werfen. *Kapitel 3* beinhaltet die Darstellung des theoretischen und methodischen Rahmens der Arbeit. Beschrieben werden hier die Grundsätze und Prinzipien der linguistischen Gesprächsanalyse sowie der Gattungsanalyse. *Kapitel 4* informiert im Detail über das der Arbeit zugrunde liegende Datenkorpus sowie über die Konventionen, gemäß derer die für die Analyse relevanten Gesprächsstellen verschriftlicht wurden. *Kapitel 5* repräsentiert den Beginn des empirischen Teils der Arbeit: Zunächst geht es in allgemeiner Form darum, diejenigen Merkmale und Bedingungen zu rekonstruieren und zusammenzustellen, die für die Gattung „Elternsprechtagsgespräch" als solche

---

9 Einführend zum Forschungsfeld der institutionellen Kommunikation siehe auch Drew/Heritage (2001).

konstitutiv sind. Dies geschieht auf der Basis ausgewählter Transkriptausschnitte aus dem Korpus sowie unter Hinzuziehung ethnographischer Quellen, etwa Verordnungen wie dem „Schulgesetz für das Land Nordrhein-Westfalen" (2010) und der „Allgemeinen Dienstordnung für Lehrer und Lehrerinnen, Schulleiter und Schulleiterinnen an öffentlichen Schulen" (2010). Die vorgenommene Beschreibung konstitutiver Gattungsmerkmale von Elternsprechtagsgesprächen liefert den Rahmen für die sich anschließende Untersuchung dreier ausgewählter konversationeller Aktivitäten, die von den Beteiligten in den Interaktionen durchgeführt werden: Hierzu zählen *Informieren*, *Beraten* und *Zuschreiben von Verantwortung*. Diese Aktivitäten sind insofern von zentraler Bedeutung für die Konstruktion der Gattung, als sie die übrigen im Hinblick auf ihr quantitatives Vorkommen deutlich übertreffen und damit den Kern der sprachlichen Arbeit repräsentieren, die von den Interagierenden in den Gesprächen zu bewerkstelligen ist. Gegenstand von *Kapitel 6* ist die Analyse der konversationellen Aktivität *Informieren*. Im Speziellen geht es darum, diejenigen sprachlichen Verfahren zu identifizieren und zu beschreiben, die von den Lehrkräften eingesetzt werden, um Eltern von negativen Beurteilungen und Bewertungen der SchülerInnen in Kenntnis zu setzen. Die Übermittlung von solchen, für Eltern schlechten Nachrichten ist nahezu Bestandteil eines jeden der mir vorliegenden Elternsprechtagsgespräche, weswegen ganz bewusst dieser enge Untersuchungsfokus im Rahmen des *Informierens* gesetzt wurde. In *Kapitel 7* geht es um die Analyse der konversationellen Aktivität *Beraten*. Rekonstruiert werden in einem ersten Schritt die sprachlichen Verfahren, mittels derer das Beratungshandeln der Lehrkräfte von den Interagierenden initiiert wird. Darauf folgt in einem zweiten Schritt die Zusammenstellung der sprachlichen Mittel, auf die Lehrkräfte zur Durchführung ihres Beratungshandelns zurückgreifen. In einem dritten und letzten Schritt werden die Reaktionen der Eltern und SchülerInnen auf das erfolgte Beratungshandeln der Lehrkräfte untersucht. *Kapitel 8* beschäftigt sich schließlich mit der konversationellen Aktivität *Zuschreiben von Verantwortung*. Untersucht wird, wie Lehrkräfte, Eltern und SchülerInnen in sprachlicher Hinsicht Verantwortlichkeiten für vergangene Ereignisse und zukünftige Prozesse aushandeln. Dieses Kapitel setzt sich aus zwei Teilen zusammen, die wiederum als Fallanalysen angefertigt wurden. Anhand der exemplarischen Analyse eines konkreten Elternsprechtagsgesprächs im ersten Teil des Kapitels wird gezeigt, welche sprachlichen Mittel die Interagierenden einsetzen, um der anderen Partei die Verantwortung für die vergangenen, negativen Resultate einer Schülerin zuzuschreiben. Eine detaillierte sequenzielle Untersuchung eines einzelnen Gesprächs erscheint an dieser Stelle insofern zweckdienlich, als somit nachvollziehbar wird, wie es

situativ zu Verantwortungsaushandlungen kommt und welche interaktive Dynamik die Bearbeitung von Fragen rund um Verantwortlichkeiten in der Interaktion freisetzen kann. Im zweiten Teil des Kapitels wird anhand eines spezifischen syntaktischen Formats, der „...mal kucken/schauen/sehen...“-Konstruktion[10], gezeigt, wie die Interagierenden Verantwortlichkeiten aushandeln, die die Zukunft betreffen, also etwa, was von wem zu welchem Zeitpunkt getan werden kann bzw. muss, damit die Resultate der SchülerInnen verbessert werden können. Auch hier bietet sich eine exemplarische Fallanalyse an, um zu verdeutlichen, wie eine bestimmte sprachliche Ressource von den Beteiligten immer wieder eingesetzt wird, um die im Gespräch anfallenden kommunikativen Aufgaben in adäquater Form zu lösen.[11] In *Kapitel 9* werden die Ergebnisse der Arbeit abschließend zusammengefasst, und es wird ein Ausblick gegeben, inwieweit die Erkenntnisse dieser Arbeit für die zukünftige Forschung von Relevanz sein können.

10 Der Begriff „Konstruktion“ wird – in Anlehnung an Fillmore/Kay/O’Connor (1998) und Goldberg (1995) – im Rahmen der vorliegenden Arbeit mit Bezug auf wiederkehrende, konventionalisierte sprachliche Formen unterschiedlicher Komplexität verwendet, die von GesprächsteilnehmerInnen zur Realisierung bestimmter kommunikativer Handlungen eingesetzt werden (vgl. Günthner 2005a: 2).

11 Wie die kurzen Erläuterungen verdeutlichen, sind die Kapitel 6, 7 und 8, die der Untersuchung der aufgeführten Aktivitäten *Informieren*, *Beraten* und *Zuschreiben von Verantwortung* dienen, in struktureller Hinsicht damit nicht parallel zueinander aufgebaut. Sie legen jeweils verschiedene analytische Schwerpunkte mit Bezug auf die einzelnen Aktivitäten.

2 Forschungsstand zu LehrerIn-Eltern-Gesprächen

Wie in der Einleitung bereits angedeutet wurde, lässt sich die Untersuchung authentischer LehrerIn-Eltern-Gespräche in Deutschland als ein Forschungsdesiderat begreifen, das geradezu disziplinenübergreifend ist. Nicht nur in der Sprachwissenschaft erscheinen Studien zu derartigen Interaktionen unterrepräsentiert, Gleiches gilt ebenso etwa für die Pädagogik oder die Soziologie. Auch außerhalb Deutschlands lassen sich nur vereinzelte, meist interdisziplinär ausgerichtete Untersuchungen zu authentischen Gesprächen zwischen Lehrpersonen und Eltern finden.

Ziel des vorliegenden Kapitels ist es, einen allgemeinen Überblick über den aktuellen Forschungsstand zu LehrerIn-Eltern-Interaktionen zu geben. Im Mittelpunkt der folgenden Ausführungen steht dabei in Kapitel 2.1 die Darstellung der Ergebnisse jener bislang noch wenigen Studien, deren Analysen auf authentischen Gesprächsdaten fußen, die also die tatsächlich stattfindenden Interaktionsprozesse zum Gegenstand der Beschreibung machen. Hierzu zählen sowohl Arbeiten aus der Sprachwissenschaft, der Soziologie und der Pädagogik als auch solche, die an der Schnittstelle der erwähnten Disziplinen anzusiedeln sind. Gemeinsam ist den erwähnten Untersuchungen, dass diese in forschungsmethodischer Hinsicht primär konversations- bzw. sequenzanalytisch verfahren. Darüber hinaus wird in Kapitel 2.2 ein Blick auf weitere wissenschaftliche wie nicht-wissenschaftliche Arbeiten zu LehrerIn-Eltern-Gesprächen geworfen, deren Erkenntnisse auf Beobachtungen und Befragungen der Gesprächsbeteiligten oder aber auf der Analyse von Rollenspielen bzw. simulierten Gesprächen basieren. Hierzu zählen u. a. verschiedene pädagogische und pädagogisch-psychologische Untersuchungen. Bisweilen gründen die Aussagen einzelner Veröffentlichungen auch auf den individuellen Erfahrungen oder dem intuitiven Alltagswissen der AutorInnen im Hinblick auf das, was sich in LehrerIn-Eltern-Gesprächen mutmaßlich ereignet. Dies gilt insbesondere für einen Großteil der Ratgeberliteratur zur effizienteren Gestaltung derartiger Interaktionen. Die Ergebnisse einiger ausgewählter Arbeiten werden ebenfalls kurz vorgestellt.

Analyseleitend für den folgenden Forschungsüberblick sind u. a. die folgenden Fragen: Welche gesprächsinternen oder -externen Faktoren bzw. Merkmale können als charakteristisch für LehrerIn-Eltern-Gespräche angesehen werden? Inwiefern unterscheiden sich diese Gespräche etwa von gewöhnlichen, informellen Alltagsinteraktionen? Gibt es Probleme, die sich mit der konkreten Realisierung dieser Gespräche für die Interagierenden verbinden? Welche Aspekte in

DOI 10.1515/9783110476019

Bezug auf LehrerIn-Eltern-Gespräche erachtet die Forschung im Allgemeinen für relevant? Im Rahmen der Beantwortung dieser Fragen ist es möglich, eine erste grobe Einsicht in etwaige gattungstypische Merkmale und Verfestigungen von Gesprächen zwischen Lehrkräften und Eltern zu erhalten.

2.1 Studien mit authentischen Gesprächsdaten als Grundlage

Für den deutschen Sprachraum liegen bislang nur wenige Arbeiten zu authentischen Gesprächen zwischen Lehrkräften und Eltern vor: Die zentralen Untersuchungen sind der Linguistik zuzuordnen; zu nennen sind hier in erster Linie zwei Artikel von Kotthoff (2012, 2014), ferner die studentischen Arbeiten von Ackermann (2014) und Korn (2014). Eine soziologische Studie stammt etwa von Zwengel (2010), weitere, in der Pädagogik anzusiedelnde Untersuchungen liefern beispielsweise Bonanati (2015) und Knapp (2015).[12] Außerhalb Deutschlands finden sich auch nur vereinzelt, meist interdisziplinär angelegte Untersuchungen zum Gegenstandsbereich:[13] etwa zu amerikanischen (Pillet-Shore 2001, 2003, 2012, 2015a,b), australischen (Keogh 1996, 1999; Baker/Keogh 1995, 1997; Silverman/Baker/Keogh 1998), britischen (MacLure/Walker 2000; Walker 2002) oder schwedischen (Adelswärd/Nilholm 1998, 2000a,b) LehrerIn-Eltern-Gesprächen. Im Folgenden gilt es, die wesentlichen Ergebnisse der Studien, gegliedert nach Themenschwerpunkten, vorzustellen.

12 Auf meine eigenen, sprachwissenschaftlichen (Wegner 2015; Meer/Wegner i. Dr.) sowie interdisziplinär angelegten Arbeiten (Bennewitz/Wegner 2015, i.V.a,b; Gartmeier/Wegner i.V.) zu LehrerIn-Eltern-Interaktionen an Elternsprechtagen gehe ich im Kapitel zum Forschungsstand nicht näher ein, da sie z. T. Ergebnisse dieser Dissertation aufgreifen, die in den folgenden Kapiteln erst noch dargelegt werden; ausgewählte Ergebnisse einiger dieser Untersuchungen präsentiere ich in Zusammenhang mit den Analysen in den Kapiteln 8.1, 8.2 und 9.2. Hingewiesen werden muss an dieser Stelle zudem auf den Sammelband „Sprachliche Interaktion in schulischen Elterngesprächen“, der von Hauser/Mundwiler (i. Dr.) herausgegeben wird. Dieser Band, der zum Zeitpunkt der Manuskripterstellung noch nicht erschienen ist, vereint Artikel zu unterschiedlichen Formen authentischer schulischer Elterngespräche (etwa zu Lernentwicklungs-, Rückmelde- oder auch Sprechstundengesprächen).

13 So konstatieren Adelswärd/Nilholm (2000b: 548) für den nicht-deutschen Forschungskontext, dass „only a few studies have approached such conferences from an interactional perspective“, und MacLure/Walker (2000: 6) halten fest: „Indeed [...] there has been very little research on actual encounters between parents and teachers, and thus very little understanding of how such relationships [gemeint sind: „home-school-relationships“, LW] are sustained.“

Gesellschaftliche Funktionen von LehrerIn-Eltern-Interaktionen

LehrerIn-Eltern-Interaktionen als kommunikative Gattung aufzufassen, wie es im Rahmen dieser Arbeit der Fall ist, bedeutet nach Luckmann (1984, 1986, 1988, 20002a,b), dass diesen bestimmte gesellschaftliche Funktionen zugeschrieben werden können, sie zur Lösung spezifischer kommunikativer, gesellschaftlicher Probleme beitragen. Adelswärd/Nilholm (2000b: 549) etwa beschreiben das übergeordnete Ziel, welches sich mit der Einführung von LehrerIn-Eltern-Gesprächen im schwedischen Schulsystem verbindet, wie folgt:

> The teacher-parent-pupil conference was envisaged as a way to bridge the gap between home and school, to attune perspectives, and to harmonize the relationship between parents (home) and teachers (school).

Auch MacLure/Walker (2000: 5) verweisen für das britische Schulsystem auf die mit der Gattung verbundene Funktion, die Zusammenarbeit zwischen „Schule" und „Zuhause" zu intensivieren:

> In a policy climate promoting parental choice, accountability and shared responsibility between school and home for children's educational and social development (Chrispeels, 1996), the annual parents' evening is a key event, symbolically at least.[14]

---

14 An dieser Stelle sei eine grundlegende Bemerkung zur Terminologie gegeben: Sogenannte „parents evenings" in Großbritannien kennzeichnen nicht das, was man in Deutschland gemeinhin als „Elternabend" (also eine Art Elternversammlung, in der im Plenum zwischen Lehrperson und Eltern verschiedene schulspezifische Dinge, wie etwa die Durchführung von Klassenfahrten etc., diskutiert und beschlossen werden) bezeichnet. Sie bilden vielmehr das Pendant zu deutschen „Elternsprechtagen", an denen an einem bestimmten Tag Eltern zur Schule kommen, um sich jeweils in Einzelgesprächen mit den Lehrkräften über ihre Kinder auszutauschen. Für Deutschland wiederum muss (mindestens) zwischen „Elternsprechtagsgesprächen" einerseits und „Elternsprechstunden" andererseits unterschieden werden: „Elternsprechtagsgespräche", die im Rahmen dieser Dissertation untersucht werden, finden nur einmal in jedem Schulhalbjahr statt, und für die jeweiligen Interaktionen ist meist eine sehr kurze Gesprächsdauer vorgesehen (ca. zehn Minuten). „Elternsprechstunden" hingegen, die beispielsweise die Analysegrundlage für Kotthoff (2012, 2014) darstellen, werden in der Regel wöchentlich angeboten: Eltern haben hier die Möglichkeit, gezielt Gesprächstermine mit den Lehrkräften zu vereinbaren; die einzelnen Gespräche können hier von wesentlich längerer zeitlicher Dauer sein (die von Kotthoff untersuchten Interaktionen weisen einen zeitlichen Umfang von 25 bis 65 Minuten auf). Die Begrifflichkeit für das, was man in Deutschland als „Elternsprechtagsgespräch" bzw. „Elternsprechstunde" bezeichnet, ist in der internationalen Forschungsliteratur unterschiedlich: So finden sich dort Begriffe, wie z. B. „parents' evenings", „teacher-parent conferences", „parent-teacher conferences", „parent-teacher interviews", „parent-teacher consultations", „home-school

Für den australischen Schulkontext stellen Baker/Keogh (1995: 263–264) unter Rückgriff auf pädagogische Arbeiten ebenfalls die Wichtigkeit der Zusammenarbeit zwischen Schule und Elternhaus heraus, die durch gezielte Treffen zwischen Eltern und Lehrkräften gefördert werden soll.

Neben der übergeordneten Funktion der Gespräche, eine Verbesserung bzw. Intensivierung der Beziehung zwischen Schule und Elternhaus herbeizuführen, lassen sich verschiedene weitere intendierte Zwecke benennen, die sich mit der Durchführung der einzelnen Interaktionen konkret verbinden:

> During the conference, parents are to be informed of their child's progress at school, and, at the same time, information from the home is to be gathered. Information about the child's life at home is considered essential for teachers to understand, evaluate and, sometimes, even change the child. Furthermore, the pupil is also thought to benefit from self-reflection. The primary purpose of the TPP-conference [gemeint ist: „teacher-parent-pupil"-conference, LW] [...] has been [...] to evaluate the development of the pupil in terms of knowledge, working habits and social relations [...]. (Adelswärd/Nilholm 1998: 82)

Die Gespräche dienen Lehrkräften und Eltern also im Wesentlichen dazu, ihre „Perspektiven auf das Kind miteinander ab[zu]gleichen" (Kotthoff 2012: 290), schul- und unterrichtsrelevante Informationen über die SchülerInnen auszutauschen, die die unterschiedlichsten Bereiche betreffen: etwa das Wissen, das Sozialverhalten oder auch die Lern- bzw. Arbeitsgewohnheiten der Kinder.

Trotz des hohen Stellenwerts, der diesen Treffen in theoretischer Hinsicht beigemessen wird, und der konkreten Ziele, die damit verbunden sind, fällt das Urteil über die konkrete Praxis fast durchweg negativ aus. Während Baker/Keogh (1995: 264) darauf hinweisen, dass die Zusammenkunft häufig als „public relation exercise where nothing much is accomplished" angesehen wird, formuliert Walker (2002: 478) noch verhältnismäßig moderat:

---

interviews" oder auch „teacher-parent-pupil conferences", die jeweils auf den kommunikativen Austausch zwischen LehrerInnen und Eltern (und ggf. SchülerInnen) rekurrieren. Freilich weisen die Gespräche in den verschiedenen Ländern nicht exakt das gleiche Setting auf: Keogh (1999: 235) etwa beschreibt für ihre australischen Daten, dass sich – ganz im Gegensatz zum Usus in Deutschland, wo sich Lehrkraft und Eltern meist allein in einem Klassenraum treffen – gleich mehrere Lehrkräfte und Eltern zum Gespräch in einem Raum einfinden, die Atmosphäre also eher unpersönlich und durch fehlende Privatheit gekennzeichnet ist. Ob und inwieweit mit der jeweiligen Begrifflichkeit jedoch grundlegend unterschiedliche Konzeptualisierungen verbunden sind (etwa die Frage, ob die Bezeichnung „parent-teacher-interview" darauf abzielt, den Interviewcharakter und somit die Gelenktheit des Gesprächs hervorzuheben), geht aus der Forschungsliteratur nicht hervor.

> Nationally, much time and effort goes into Parents' Evenings, and much discomfort undergone by all concerned. Yet it is sometimes difficult to say whether the result achieved is worth the effort.

Folgt man diesen Urteilen, wird die Frage interessant, was genau in diesen Gesprächen eigentlich geschieht: Wie laufen diese ab? Welche sprachliche Arbeit haben die Interagierenden zu leisten? Welche Themen werden verhandelt? Gibt es rekurrente Merkmale, die die Gespräche aufweisen? Was können Differenzlinien zwischen den Interaktionen sein?

Evaluation von SchülerInnen

Wirft man einen Blick auf das, was – laut Forschungsliteratur – in den Gesprächen tatsächlich geschieht, lassen sich ganz verschiedene Punkte, Themen und Gesprächsgegenstände ausmachen, die über das in den zitierten Vorgaben Festgehaltene teilweise weit hinausreichen. Weitgehend einig ist man sich darin, dass die Evaluation von SchülerInnen als *ein*, wenn nicht *der* zentrale inhaltliche Gegenstand der Interaktionen angesehen werden kann. Kotthoff (2012: 294–295) etwa fasst die „*Ko-Konstruktion von Bewertung* [...] quasi als das Leitmotiv für die Sprechstundengespräche" auf, d. h., dass also die „hauptsächliche thematische Linie der Gespräche [...] definiert [ist] durch Bewerten und Einschätzen des abwesenden Kindes". Pillet-Shore (2001: 3) konstatiert ebenfalls für die von ihr untersuchten amerikanischen LehrerIn-Eltern-Gespräche, dass die „[a]nalysis of the actual talk within these conferences has revealed the evaluation of students as the most abundant interactional activity".

Im Hinblick auf Evaluationen der SchülerInnen haben die vorliegenden Studien ganz unterschiedliche Aspekte untersucht: Kotthoff (2012: 294) beispielsweise veranschaulicht u. a., dass und wie „[a]lles in einen Einschätzungsrahmen [gerät], zum Beispiel auch lustige Geschichten über das Kind". So findet sich in ihren Daten ein Beispiel, in dem die Lehrerin der Mutter eine kleine Geschichte aus der Sportstunde erzählt, in der die Schülerin bzw. Tochter sich beim Völkerballspielen hinter den MitschülerInnen versteckt, um nicht aktiv in das Geschehen miteinbezogen zu werden (Kotthoff 2012: 311–312). Damit wird eine – wenn auch spaßhaft verpackte – kritische Perspektive auf das Kind eingenommen, indem dieses als eine „unsportliche" Tochter bzw. Schülerin positioniert wird. Diese Geschichte wird von Mutter und Lehrerin insofern als eine spaßhafte behandelt, als beide gemeinsam darüber lachen, sich damit ihrer „kritischen und gleichzeitig wohlwollenden Perspektive" gegenseitig versichern (vgl. Kotthoff 2012: 312). Pillet-Shore (2001, 2003, 2012, 2015b) liefert mehrere Arbeiten, die im

weiteren Kontext von Evaluierungsaktivitäten anzusiedeln sind. In einer der genannten Studien zeigt Pillet-Shore (2012) beispielsweise, wie Eltern auf positive Evaluationen der SchülerInnen durch die Lehrkräfte reagieren. In Anlehnung an konversationsanalytische Arbeiten von Pomerantz (1978, 1984) zu Bewertungen bzw. Komplimenten verdeutlicht sie, dass Eltern „student-praising utterances" der Lehrkräfte als Eigenlob behandeln, eine explizite Zustimmung zu dem Gesagten entsprechend zu vermeiden versuchen: Statt den Lehrkräften also beizupflichten und die eigenen Kinder ebenfalls zu loben (was einem Eigenlob gleichkäme), reagieren Eltern auf das Gesagte lediglich mit einem Lachen. Sie zeigen nonverbale Reaktionen wie Kopfnicken oder produzieren konversationelle Fortsetzungssignale, also Minimaläußerungen wie „Mmhm", die dem Gegenüber verdeutlichen, dass dessen Rede fortgesetzt werden kann (vgl. Pillet-Shore 2012: 184). Eltern vermeiden es – nach Pillet-Shore (2012: 202) – zudem, ihre Kinder vor den Lehrkräften selbst zu loben, „not only because such talk implicates self-praise, but also because such comments compromise parents tacit claim to be credible perceivers, and fair appraisers, of their own children." In einer anderen Studie gelingt es Pillet-Shore (2003) aufzuzeigen, welche interaktiven Vorteile beispielsweise den Lehrkräften daraus erwachsen, die Leistung der SchülerInnen den Eltern gegenüber mit (einem relativ vagen) „okay" zu bewerten (z. B. „In thuh class work? He's doing okay."; Pillet-Shore 2003: 298): Lehrpersonen vermeiden damit nicht nur den interaktiven Mehraufwand, eine präzisere Evaluation abgeben zu müssen, sondern umgehen mit der verhältnismäßig ungenauen Darstellung zugleich die Gefahr, sich für eine exakte (und womöglich unzutreffende) Einschätzung vor den Eltern verantworten zu müssen. Schließlich analysiert Pillet-Shore (2001, 2015b) sprachliche Praktiken, die in den Interaktionen Anwendung finden, wenn Lehrkräfte sich vor die Notwendigkeit gestellt sehen, den Eltern „unfavorable evaluations and/or other negatively valenced utterances regarding students" (Pillet-Shore 2001: 3) zu kommunizieren. Eines der von Pillet-Shore (2001) identifizierten kommunikativen Verfahren manifestiert sich beispielsweise darin, dass Lehrkräfte im unmittelbaren Anschluss an negative Bewertungen der SchülerInnen „accounts" liefern; das folgende Beispiel veranschaulicht dies: „.hh Uh:: (.) Little socialization, but (.) it's seventh gra:de.hhh hih heh hhh=" (Pillet-Shore 2001: 41). In Fällen wie diesen dienen die „accounts" dazu, die negative Einschätzung abzumildern: Zwar attestiert die Lehrerin dem Schüler zunächst ein unangemessenes Sozialverhalten, doch wird dieses mit der Feststellung, dass das Kind erst die siebte Klasse besucht, relativiert. Ein anderes Verfahren besteht nach Pillet-Shore (2015b) beispielsweise darin, die die Kritik zum Ausdruck bringenden Äußerungen so zu gestalten, dass explizite Referenzen auf die SchülerInnen vermieden werden, wie etwa in: „Here's thuh ma:th?

[...] A::n' it's thuh math thet we're: [...] we have a concern about.“ (Pillet-Shore 2015b: 16). Im Zuge dieses Vorgehens wird die Verantwortung für das konstatierte (Leistungs)Problem den SchülerInnen nicht in expliziter Form selbst zugeschrieben (vgl. Pillet-Shore 2015b: 18–19). Pillet-Shore (2015b: 1) zeigt im Rahmen ihrer Analysen somit auf, dass LehrerInnen „do extra interactional work when articulating student-criticism“; hiermit ist es aus Sicht der Lehrpersonen möglich, „to maintain solidarity with students, and thus parents“, was letztlich auch der Konfliktvermeidung dient.

Die obigen Forschungsergebnisse zugrunde legend stellt sich die Frage, ob und inwieweit Aussagen wie diese auf den deutschen Kontext übertragbar sind, wie vergleichbare konversationelle Aktivitäten in den deutschen Elternsprechtagsgesprächen von den Interagierenden sprachlich durchgeführt werden, etwa: Welcher sprachlich-kommunikativen Verfahren bedienen sich Lehrkräfte, um Eltern über die Defizite deren Kinder zu informieren? Wie lassen sich diese in formaler und funktionaler Hinsicht beschreiben? Welche Reaktionen zeigen Eltern auf positive/negative Einschätzungen ihrer Kinder durch die Lehrkräfte? Fragen wie diese werden in Kapitel 6 dieser Dissertation detailliert aufgegriffen.

Konstruktion situativer Identitäten als „gute Eltern“ und „gute LehrerInnen“

Folgt man den Ergebnissen der Forschungsliteratur, wird in vielen LehrerIn-Eltern-Gesprächen jedoch „nicht nur über die Leistung des Kindes gesprochen [...], sondern Lehrerin und Eltern [führen] sich selbst als moralische Agent(inn)en innerhalb ihrer jeweiligen Institution vor[ ]“ (Kotthoff 2012: 292). Dieser Befund gilt keineswegs nur für den deutschen Kontext, wie das Zitat Baker/Keoghs (1995: 265) exemplarisch etwa für australische Daten verdeutlicht:

> Therefore it is not only the student's achievement at school that is „accounted for“ in this talk. While this is the ostensible topic of the talk, participants describe their own achievements as parents and teachers, by offering „moral versions“ of themselves (cf. Silverman 1987) in the course of talk about the student.

Das bedeutet, dass beide Seiten, sowohl Eltern als auch Lehrkräfte, in den Gesprächen danach streben, sich als möglichst „gute“ VertreterInnen ihres jeweiligen Bereichs („Schule“/„Elternhaus“) darzustellen (vgl. Kotthoff 2012, 2014). Während sich die Mutter im Gespräch beispielsweise insofern als „gute, schulorientierte Mutter“ konstruiert, als sie dem Lehrer deutlich macht, dass sie mit den schlechten Resultaten ihres Kindes nicht zufrieden sein kann, präsentiert sich

der „gute Lehrer" als eben solcher durch die Tatsache, der Mutter detailliert Auskunft über das Zustandekommen dieser (schlechten) Resultate geben zu können (vgl. Baker/Keogh 1995: 276).

Fragen rund um die Konstitution von „moral identities" der Interagierenden werden in den Gesprächen fortlaufend be- bzw. verhandelt (vgl. Adelswärd/Nilholm 2000b; Keogh 1999). Identität wird dabei – nach Antaki/Widdicombe (2008: 1) – als etwas aufgefasst, „that is *used* in talk: something that is part and parcel of the routines of everyday life, brought off in the fine detail of everyday interaction." Verschiedene Studien veranschaulichen auf Grundlage der Analyse ausgewählter Gesprächssequenzen aus LehrerIn-Eltern-Interaktionen, wie die Teilnehmenden „moral identities" von sich und weiteren GesprächsteilnehmerInnen konstituieren und wie diese im konkreten Einzelfall beschaffen sind. Keogh (1999: 297–302) etwa verdeutlicht, dass Lehrkräfte sich als „kompetent" und „gut" präsentieren, indem sie ihr professionelles Wissen sowohl über das von ihnen unterrichtete Fach als auch das betreffende Schulkind darlegen können. Sie stellen sich als hilfsbereit und empathisch dar und bringen sich in Opposition zu „the ‚wrong' sort of teachers" (vgl. Keogh 1999: 302–304). „Acceptable Parenthood" dagegen manifestiert sich nicht nur in dem spezifischen präsentierten Wissen über das Kind, wie z. B. über dessen alltägliche Verhaltensgewohnheiten; die Eltern demonstrieren zudem ihre Fürsorge für das Kind, zeigen sich als verantwortungsvolle Eltern, die wissen, was für ihr Kind richtig ist. Ferner konstruieren sie sich als schulorientiert, indem sie den Prozess der Erziehung und Sozialisation ihrer Kinder durch ein „pedagogic home" (Hunter 1994; zitiert nach Keogh 1999: 313) unterstützen, in welchem Sohn oder Tochter aufwachsen können (vgl. Keogh 1999: 307–317). Auch Pillet-Shore (2015a: 28) analysiert sprachliche Praktiken, mittels derer Eltern sich lokal als „gute Eltern" inszenieren; so zeigt sie auf, dass

> parents work to display to teachers that they are „good" at their job of „being a parent" by asserting their prior knowlegde of, and/or claiming/describing their efforts to remedy, specific student-troubles.

Sie kommt damit zu ähnlichen Ergebnissen wie Kotthoff (2014: 3), die beobachtet, dass LehrerIn-Eltern-Gespräche an der Grundschule von den Eltern dazu genutzt werden, um den Lehrkräften gegenüber die „sehr konkrete[ ] elterliche[ ] Bereitschaft [zu kommunizieren, LW], das Kind mit allen möglichen Verfahren

(gemeinsam Lernen, Nachhilfe usw.) zu fördern“ (Kotthoff beschreibt diese Aktivitäten der Eltern mit dem ethnomethodologischen „doing“-Konzept[15] als „doing being a competent parent“).[16]

Nicht nur die Identitäten von Eltern und Lehrkräften werden – so die Forschungsliteratur – in den Gesprächen kontinuierlich verhandelt, sondern auch die der SchülerInnen. Das geschieht häufig in Ko-Produktion von Eltern und Lehrpersonen, während SchülerInnen selbst – sofern anwesend – lediglich als „overhearing audience“[17] am Gespräch partizipieren. Das Verhalten im Klassenraum ist hierbei ein Aspekt, der bei der Aushandlung der SchülerInnenidentität von Relevanz ist: Gute SchülerInnen etwa nehmen im Gegensatz zu weniger guten aktiv am Unterricht teil und lassen sich nicht so leicht aus der Ruhe bringen. Sie verfügen zudem über SchulfreundInnen, die sich ebenfalls konzentriert am Schulunterricht beteiligen (vgl. Keogh 1999: 317–323).

Die Konstruktion von Identität-in-der-Interaktion hängt eng mit kulturellen Wertvorstellungen zusammen. Eltern und Lehrkräfte agieren in den Gesprächen nach bestimmten kulturellen Vorstellungen von „gutem“ Elternsein und LehrerInnensein. Da es für den deutschen Sprachraum bislang kaum Untersuchungen zu diesem Thema gibt, drängt sich die Beantwortung der Frage auf, wie es sich mit Aspekten rund um die Konstitution verschiedener Identitäten in den vorliegenden Elternsprechtagsgesprächen verhält: Präsentieren sich die Beteiligten hier ebenfalls als „gute“ Eltern und „gute“ Lehrkräfte? Wenn ja, wie gelingt es den Beteiligten, „positive moral versions of themselves and each other as acceptable teachers, parents and students“ zu entwickeln? (vgl. Keogh 1999: 297) Auf Fragen wie diese wird in Kapitel 5 dieser Arbeit näher eingegangen.

Verantwortungsaushandlungen, sprachliche Vagheit und Verstehensprobleme

Eltern und Lehrkräfte führen im Gespräch, auch über die Identitätskonstruktion hinaus, in vielfacher Hinsicht moralische Arbeit durch, „they do moral mapping“ (Baker/Keogh 1997: 40): Die Interaktionen unterliegen einer bestimmten strukturellen Organisation, die darauf abzielt, mögliche Verantwortlichkeiten der Eltern und Lehrkräfte für die erbrachten Leistungen der SchülerInnen zu erfassen und zu lokalisieren; jede Konversation kann demnach als eine „tour of the potential sites of responsibility“ angesehen werden. Auch Kotthoff (2012: 292) konstatiert,

---

15 Siehe hierzu ausführlich Bergmann (1988b: 54–56).

16 Zu einzelnen Identitätsmerkmalen „guter Eltern“ siehe auch Keogh (1999: 261).

17 Zur Rolle der SchülerInnen als „overhearing audience“ siehe die Ausführungen weiter unten zum Themenkomplex „Anwesende SchülerInnen“.

dass die Verhandlung von Verantwortung und Zuständigkeiten in ihren analysierten deutschen Sprechstundendaten eine wichtige Rolle spielt.

Verantwortungsaushandlung wird in sprachlicher Hinsicht etwa durch den Einsatz von Frageformaten bewerkstelligt, die dazu dienen, „to direct the flow of responsibility from one agent or activity to another" (vgl. Baker/Keogh 1997: 40):

> In the interviews there appears to be a strategic use of direct questions by teachers and parents to advance the work of finding where responsibility of the student's level of achievement might lie. These questions are themselves a part of the production of ‚moral versions' of the speakers [...], and they serve an organisational purpose in redirecting the conversation from one point of possible responsibility to another. (Baker/Keogh 1997: 27)

Baker/Keogh (1997: 28) diskutieren in ihren australischen Daten einen Gesprächsausschnitt, in welchem der Lehrer die Eltern von Donna, der anwesenden Schülerin, am Ende seines „Redebeitrags"[18] fragt: „do you work with Donna at home with her schoolwork at all? do you see it at all?". Diese beiden Fragen sind in ihrem Charakter ambig und bringen mitunter zum Ausdruck, dass die Aushandlung der jeweiligen institutionellen Verantwortlichkeit für verschiedene schulische Belange, die die SchülerInnen betreffen, eine durchaus heikle Angelegenheit darstellt:[19] Zunächst einmal können (und sollen?) die Fragen als einfache Exploration gehört werden, die – allgemein gesagt – wertneutral darauf abzielen zu ermitteln, ob die Schülerin bei den Hausaufgaben von den Eltern unterstützt wird. Zeitgleich kommen jedoch moralische Gesichtspunkte zum Tragen: So impliziert das den Fragen jeweils angehängte „at all", dass durchaus die Möglichkeit einer gänzlich fehlenden Unterstützung der Eltern durch den Lehrer in Erwägung gezogen wird, die Eltern der Verantwortung ihrer Tochter gegenüber folglich nicht gerecht würden (vgl. Baker/Keogh 1997: 28–29).[20] Ambige bzw. vage Äußerungen wie diese, die auf einem Kontinuum zwischen reiner Informationseinholung und Zuweisung von moralischer Verantwortlichkeit zu verorten sind, scheinen geradezu charakteristisch für LehrerIn-Eltern-Interaktionen. Baker/Keogh (1995: 276) sprechen in diesem Zusammenhang von einer Art „hidden contract" zwischen den Lehrkräften und Eltern, der beinhaltet „never to be too explicit or to go too far in challenging the practices of the other institution

---

18 Zum Begriff „Redebeitrag" bzw. „*turn*" siehe Levinson (2000: 323).

19 Auch die in solchen Sequenzen immer wieder in einer Vielzahl anzutreffenden Pausen, Verzögerungen oder Gesprächspartikeln wie „um" (deutsch: „äh") sprechen – nach Keogh (1999: 247) – für die Tatsache, dass die interaktive Aushandlung von Verantwortlichkeit eine heikle Aktivität darstellt.

20 Zu einer genaueren Analyse dieser Sequenz siehe Keogh (1999: 243–244).

(home or school) in the interviews." Auch die Studie Knapps (2015) fokussiert auf die interaktive Aushandlung von Verantwortung in LehrerIn-Eltern-Gesprächen. Die Autorin zeigt anhand der exemplarischen Analyse einer ausgewählten Interaktion zwischen einer Lehrerin und einer Mutter auf, „dass Vorsicht angebracht ist in Bezug auf die Annahme, dass Gespräche zwischen Eltern und Lehrkräften allein oder vor allem gemeinsamen Überlegungen zur Förderung des Kindes verpflichtet sind" (Knapp 2015: 195). So offenbart die Untersuchung u. a., dass in indirekter Form auch Schuldzuweisungen unter den Interagierenden vorgenommen werden, der anderen Partei also indiziert wird, dass bestimmte Erwartungen (ewa das Lesenüben im Rahmen der Familie, was in den Verantwortungsbereich der Eltern fällt) nicht erfüllt werden (vgl. Knapp 2015: 204).

Mögen die oben erwähnten, im Kontext von Verantwortungsaushandlungen häufig vorzufindenden Vagheits- bzw. Indirektheitsstrategien von Eltern und Lehrkräften aus Höflichkeitsgründen durchaus ihre Berechtigung haben, kann ihre Verwendung jedoch auch konkrete Verstehensprobleme mit sich bringen. Auf Seiten der Eltern als AdressatInnen kann dies – wie Adelswärd/Nilholm (2000a) zeigen – durchaus zu Missverständnissen hinsichtlich des Kerns der Botschaft führen, da der Inhalt der Lehrkraftäußerung in Anbetracht seiner Vagheit nur noch unzureichend verstanden werden kann. Die Wahl solcher Strategien durch die Lehrkräfte steht wiederum in engem Zusammenhang mit dem Dilemma bzw. kommunikativen Problem „of being social versus instrumental", dem sich diese ausgesetzt sehen: Zum einen gilt es, die mit dem Gespräch verbundenen Ziele, die u. a. das schulische Verhalten und die Leistungen des Kindes betreffen, durchzusetzen („being instrumental"). Dies kann verschiedene, an die Eltern gerichtete, implizit formulierte Ratschlag-Sequenzen beinhalten, die potentiell gesichtsbedrohende Aktivitäten darstellen (vgl. Adelswärd/Nilholm 2000a: 195).[21] Zum anderen besteht der Zweck der Gespräche aber – wie oben beschrieben – auch darin, die Beziehung zu den Eltern zu stärken („being social"), da in harmonischer Zusammenarbeit zwischen Elternhaus und Schule u. a. etwaige schulische Probleme der SchülerInnen leichter angegangen werden können. Diese beiden Ziele können miteinander konfligieren, was die Lehrkräfte in die oben beschriebene Zwangslage bringt:

> The dilemma facing the teacher can be seen as one of finding a balance between explicit/direct and thereby risking offending the parent, and being implicit/indirect and thereby

21 Hierzu Adelswärd/Nilholm (2000a: 203): „Advice and requests are given indirectly in the form of narratives and examples". Zu einer detaillierten Analyse der konversationellen Aktivität *Beraten* im Kontext von (deutschen) Elternsprechtagsgesprächen siehe Kapitel 7 dieser Arbeit.

> risking being seen as vague. The teacher therefore has to be honest without offending the parent and explicit without damaging the relationship. (Adelswärd/Nilholm 2000a: 192)

Eine Folge dieses Austarierens zwischen Direktheit auf der einen und Indirektheit auf der anderen Seite – was nicht nur für Lehrkräfte, sondern auch für Eltern gilt – sehen Adelswärd/Nilholm (2000a: 203) darin, dass „[d]ifferences in point of view are never brought to the surface“. Dementsprechend kann ein mögliches Misslingen der Gespräche durchaus auch auf den Einsatz von Indirektheitsstrategien zurückzuführen sein.

Für den deutschen Kontext liegen bislang keine umfassenden gesprächslinguistischen Untersuchungen vor, die speziell auf die Aushandlung von Verantwortung in Elternsprechtagsgesprächen fokussieren. Zu fragen ist mit Blick auf die in dieser Arbeit vorliegenden Interaktionen, mittels welcher sprachlichen Mittel diese konversationelle Aktivität, das *Zuschreiben von Verantwortung*, von den Interagierenden konkret durchgeführt wird. Dieser Themenbereich ist Gegenstand von Kapitel 8 dieser Arbeit.

Gegenseitige Kritik

Trotz des oben beschriebenen „hidden contracts“ zwischen Lehrkräften und Eltern tauchen in den Gesprächen – wie aus der Forschungsliteratur hervorgeht – immer wieder Sequenzen auf, in denen beide Parteien das institutionelle Handeln der anderen Seite kritisieren. Dies geschieht sowohl in moderater als auch direkter Form (vgl. MacLure/Walker 2000: 13).[22] Eine detaillierte und umfassende Analyse verschiedener Formen des Kritisierens in den Interaktionen steht bislang noch aus. Teilaspekte, die hierbei eine Rolle spielen, finden in der Forschungsliteratur Erwähnung: So zeigen MacLure/Walker (2000: 14), wie „challenges to teachers“ darauf abzielen, von diesen umfangreiche Erklärungen bzgl. ihres institutionellen Handelns, das etwa verschiedene Praktiken im Klassenraum oder auch Disziplinierungsmaßnahmen betrifft, einzufordern. Die darauf folgenden Reaktionen der Lehrkräfte erscheinen häufig in Form verallgemeinernder Ausführungen, „sounding more like a defence of the teacher's practice than information regarding a specific student“ (MacLure/Walker 2000: 14). „Challenges to parents“ vollziehen sich oft in Gestalt euphemistischer, für die Eltern nur schwierig zu beantwortender Formulierungen, die auf das Kind gemünzt sind: Ausdrücke wie

22 Für ihre deutschen Daten konstatiert Kotthoff (2012: 317), dass Dissens „stark modalisiert über die Bühne geht und die Lehrerinnen ihre jeweiligen Methoden und Entscheidungen gut zu verteidigen wissen“.

„lively“ oder auch „not an angel“ finden im Kontext der englischen Sprachdaten immer wieder Verwendung (vgl. MacLure/Walker 2000: 15). Keogh (1999: 325) veranschaulicht zudem, dass sowohl Eltern als auch Lehrkräfte im Kontext aufkommender Kritik häufig eine Abwehrstellung einnehmen bzw. die vom Gegenüber angeführten kritischen Aspekte zu widerlegen versuchen. Eine vielfach angewendete (Verteidigungs-)Strategie besteht u. a. darin, die Verantwortlichkeit für das jeweilige Handeln in der Schule bzw. im Elternhaus dem verhandelten Schulkind selbst zu übertragen. So präsentiert Keogh (1999) Daten, in denen die Eltern den Lehrkräften etwa anzeigen, dass sie die regelmäßige Anfertigung der Hausaufgaben von ihren Kindern erwarten: Fertigen die Kinder diese wider Erwarten nicht an, kann das nicht den Eltern selbst angelastet werden; der Bereich rund um die Anfertigung von Hausaufgaben fällt in die Eigenverantwortlichkeit der Kinder. „Gute“ Eltern überwachen ihre Kinder nicht, sondern gewähren diesen ein gesundes Maß an Autonomie, um somit deren Eigenverantwortlichkeit für ihr Handeln bewusst zu fördern (vgl. Keogh 1999: 327). Mit der Übertragung der Verantwortlichkeiten auf die Schulkinder gelingt es den Eltern und Lehrkräften schließlich, „to maintain their moral versions of themselves and each other as the ‚right‘ sorts of teachers and parents“ (Keogh 1999: 330).

Gesprächssteuerung, Wissen und Macht

Auch wenn die Gespräche zwischen Lehrkräften und Eltern zumeist konsensorientiert ablaufen, sehen sich beide Parteien – wie beschrieben – immer wieder kritischen Einwänden der jeweils anderen Seite ausgesetzt. Dies ist u. a. darauf zurückzuführen, dass von Eltern und Lehrkräften *verschiedene* Themen und Aspekte als relevant für die SchülerInnen bzw. für deren schulischen Erfolg erachtet werden; beide Parteien verfolgen z. T. unterschiedliche Gesprächsagenden:

> Teachers, for example, tended to emphasise student academic well-being and conformist behaviour within both the institutional bounds of the school and the home. They stressed the need for adult surveillance and control of the students both within and outside these locations. In contrast, most parents, although acknowledging such interests as important, tended to present their interests more in terms of their children’s ultimate need and ability to take responsibility for their own actions, and to become independent workers. (Keogh 1999: 344)

Doch wessen Agenda wird in den Gesprächen dann konkret bearbeitet? MacLure/Walker (2000: 21) zufolge sind es die Lehrkräfte, „who hold the power in the interaction“. Dies zeigt sich beispielsweise daran, dass LehrerInnen für gewöhnlich die Gesprächssteuerung übernehmen und damit bestimmen, worüber gespro-

chen wird. Zum gesprächssteuernden Verhalten von Lehrkräften in LehrerIn-Eltern-Interaktionen liegen vereinzelt Studien vor. Ackermann (2014: 1) etwa geht in ihrer Masterarbeit davon aus, dass „soziale Positionierungen eine Ressource zur Gesprächssteuerung darstellen". Das Ziel von Ackermanns (2014: 18) Studie zu deutschen Elternsprechstunden besteht darin,

> Versprachlichungen der Lehrerinnen im Elterngespräch zu beschreiben, durch die sie sich, die Eltern und SchülerInnen positionieren. Diese Handlungen können die Interaktion verändern, fördern und auch hemmen, weswegen ihnen in dieser Arbeit ein gesprächssteuernder Einfluss zugeschrieben wird.

Anhand der Analyse eines Gesprächsausschnitts wird beispielsweise demonstriert, wie sich eine Lehrkraft mittels der an eine Mutter gerichteten Ausgangsfrage „wie wie klAppt_s denn jetzt mit den HAUSaufgaben?" und dem sich zeitlich später anschließenden Insistieren „aber sie macht die HAUS hausaufgaben schon;=ne?" als eine „Kontrollinstanz" positioniert. Im Zuge dieser Positionierung beeinflusst die Lehrerin – nach Ackermann (2014: 26) – „einerseits den Gesprächsgegenstand und andererseits die Handlungsoptionen der Eltern"; sie wirkt damit gesprächssteuernd auf die Interaktion ein. MacLure/Walker (2000: 21) zeigen für ihre britischen Daten, dass Lehrkräfte häufig direkt zu Beginn der Interaktion die Gesprächssteuerung übernehmen, also etwa das Rederecht beanspruchen, um den Eltern ihre auf das Schulkind bezogene „Diagnose" zu präsentieren. Hierbei werden sie von der anderen Partei in der Regel nicht unterbrochen.[23] Sie untermauern ihren ExpertInnenstatus durch Rückgriff auf Fachterminologie und weitere Utensilien, die den Eltern nicht zur Verfügung stehen: Nur Lehrkräfte haben etwa den direkten und exklusiven Zugang zu Notenbüchern oder auch Testergebnissen, auf die die Eltern während des Gesprächs nicht zurückgreifen können (vgl. Keogh 1999: 240–241). Schließlich sind es somit für gewöhnlich die Lehrkräfte, die unter Rückgriff auf diese Utensilien entscheiden können, welche Aspekte, die die schulische Leistung und das Verhalten des Kindes betreffen, im Gespräch aufgegriffen werden und welche für irrelevant erachtet und nicht in der Interaktion behandelt werden (vgl. Keogh 1999: 251).

---

23 Hier zeigen sich beispielsweise Unterschiede zu den Analysen Kotthoffs (2012: 306), die beschreibt, dass „alle Beteiligten diagnostische Arbeit [leisten]. Diese wird nicht etwa von der Lehrerin ausgeführt und der Mutter bestätigt oder bestritten (wie es die Ratgeberliteratur darstellt), sondern sie geschieht in wechselseitigem Austausch, in dem beide Seiten professionelle und moralische Identitäten ins Spiel bringen".

Neben den Initiativen zur Gesprächssteuerung zeigt sich das dominante Auftreten der Lehrkräfte – so die Forschung – zudem darin, dass diese das privilegierte Wissen der Eltern über deren Kinder sowie das der SchülerInnen über sich selbst herunterzuspielen versuchen. Zugleich sind sie jedoch bestrebt, die Hilfe und das Wissen der Eltern dann für sich in Anspruch zu nehmen, wenn etwa persönliche Angelegenheiten (z. B. Freundschaften zu MitschülerInnen oder individuelle Arbeitsgewohnheiten) des Kindes im schulischen Alltag eine Rolle spielen (vgl. MacLure/Walker 2000: 21). Eltern werden demnach als eine Art „ancillary teachers" oder „non-professional adjunct teachers" konstruiert, und das Zuhause gilt als „extension of school" (Baker/Keogh 1995: 279–280; vgl. auch Keogh 1999: 243). Baker/Keogh (1995: 279) sprechen folglich von einem „curriculum for the home": Eltern sollen den Lehrkräften – sofern erwünscht – nicht nur mit ihrem Wissen dienlich sein, sondern darüber hinaus auch die eigenen Kinder zuhause in Bezug auf ihre schulischen Pflichten unterstützen:

> The parents here receive the schoolwork as homework; in fact they receive it and acknowledge that it is naturally and even automatically done at home. (Baker/Keogh 1995: 279)

MacLure/Walker (2000: 22) konstatieren unter Rückgriff auf Baker/Keogh (1995) Ähnliches für ihre englischen Daten; ihres Erachtens liegt in dem Vorhaben, die Eltern für schulische Zwecke zu instrumentalisieren, möglicherweise *der* primäre Sinn der Interaktionen: „It can be argued that the main effect, and possibly purpose, of this conjuncture is to recruit homes to do outreach work for schools, or even to smuggle school culture into the home."[24] Eine umfassende Darstellung, wie bzw. durch welche sprachlichen Mittel Eltern von den Lehrkräften als „ancillary teachers" im Gespräch konstruiert werden, steht bislang allerdings noch aus.[25]

---

24 In dem Fazit zur detaillierten Analyse eines LehrerIn-Eltern-Gesprächs geht Keogh (1999: 275) in ihrer Beurteilung der ungleichen Partnerschaft zwischen „Schule" und „Zuhause" noch einen Schritt weiter, wenn sie feststellt, dass „it was the school's moral version of the world that was foregrounded within this talk. The home was constituted in such a way as to mirror the school, the school's concerns constituted as also being the concerns of the home. This talk thus worked to colonise this family as an adjunct to the school." Keogh (1999: 344) sieht folglich die in der älteren Forschungsliteratur vertretene Ansicht bestätigt, „that schools perpetuate their own cultural values and expectations, rather than acknowledging parental values and expectations."

25 Keogh (1999: 260) beispielsweise zeigt exemplarisch, welchen Beitrag etwa der Einsatz von Personalpronomen („we", „you") dazu leistet, Eltern als „adjunct teachers" bzw. als „parental team in home space" zu positionieren.

Die oben skizzierten Annahmen zugrunde legend versuchen verschiedene Studien, das Foucaultsche Machtkonzept (Foucault 2008) auf LehrerIn-Eltern-Gespräche bzw. die Beziehung zwischen Elternhaus und Schule im Allgemeinen anzuwenden: „We interpret home-school relations as (among other things) a practice of ‚surveillance' through which parents, teachers and students regulate themselves and one another in the interests of governmentality [...].“ (MacLure/Walker 2000: 7) LehrerIn-Eltern-Interaktionen stellen nun *die* Gelegenheiten dar, „where the institutions of home and school are rendered visible, and thus morally accountable to one another (MacLure/Walker 2000: 7). Das Zuhause bzw. die dort angewendeten (Erziehungs-)Praktiken der Eltern gelangen in diesen (und durch diese) Interaktionen in das Blickfeld der Schule und sind somit der „Überwachung“ durch die Lehrkräfte, den ExpertInnen, ausgesetzt: Die Eltern müssen zeigen, inwieweit sie die „disciplinary requirements of the school“ verinnerlicht haben bzw. in die (Erziehungs-)Realität umsetzen. Sie verpflichten sich dazu, sowohl ihr eigenes Verhalten als „Aufseher“ („overseer“) als auch das ihrer Kinder sowie deren Entwicklung und die Einhaltung schulischer Pflichten zu regeln bzw. zu steuern (vgl. MacLure/Walker 2000: 21). Dennoch herrscht zwischen Lehrkräften und Eltern eine „relationship of mutual support and conditioning“ (Foucault 1980: 159; MacLure/Walker 2000: 21): So sehen sich Lehrkräfte – wie bereits beschrieben – ebenfalls der Kritik von Eltern ausgesetzt, und sie müssen im ExpertInnenstatus von diesen erst bestätigt werden. MacLure/Walker (2000: 21) halten schließlich fest, dass „[t]here is [...] potential jeopardy and risk of censure for all the participants in these consultations“.[26]

Anwesende SchülerInnen

Schließlich fokussieren verschiedene Untersuchungen auf die Rolle im Gespräch anwesender SchülerInnen.[27] Unter Bezugnahme auf Silvermans (1987) Beobachtung, dass in pädiatrischen Beratungsgesprächen ExpertInnen (Arzt/Ärztin) und Laien (Eltern) gemeinsam über das Schicksal einer anwesenden dritten Partei (Kind) entscheiden, thematisieren MacLure/Walker (2000: 7) Ähnlichkeiten zwischen Arzt/Ärztin-PatientIn- und LehrerIn-Eltern-Gesprächen: Auch im letztgenannten Interaktionstyp findet man gelegentlich eine solche Konstellation vor, in der über eine dritte Partei (SchülerIn) verhandelt wird, die zwar anwesend ist,

26 Ausführlicher zur Anwendung des Foucaultschen Machtkonzepts auf LehrerIn-Eltern-Interaktionen siehe Keogh (1996, 1999).

27 In der Forschungsliteratur finden sich kaum Angaben dazu, aus welchen Gründen bzw. unter welchen Umständen die SchülerInnen selbst am Gespräch partizipieren.

jedoch im Gespräch nicht selten übergangen wird, und die selbst kaum Beiträge zur Interaktion leistet. MacLure/Walker (2000: 22) gehen davon aus, dass „[p]erhaps the most striking feature of these events [gemeint sind die LehrerIn-Eltern-Gespräche, LW] is the ‚absence' of the student, even when present."

Die Auffassung, dass sich SchülerInnen in den Gesprächen überwiegend passiv verhalten, vertreten mehrere AutorInnen. Walker (2002) etwa beschäftigt sich unter dem Schlagwort „The Missing Person" mit der Rolle des Kindes in den Gesprächen, Silverman/Baker/Keogh (1998) richten in ihrer Untersuchung das Augenmerk auf den „Case of the Silent Child". An anderer Stelle diskutieren Baker/Keogh (1995, 1997) diesen Gesichtspunkt unter Rückgriff auf Heritages (1985) Untersuchung zu „News Interviews" unter dem Aspekt der „overhearing audience". Auch wenn die schulische Leistung und das Verhalten der SchülerInnen, und somit quasi die SchülerInnen selbst, gleich zu Beginn des Gesprächs zum verhandelten „Problem" werden, wirken diese – sofern anwesend – jedoch zumeist unbeteiligt am interaktiven Geschehen:

> The topics at the beginnings of the teacher-parent meetings included in this data corpus were normally those of the students' academic achievement levels (marks) and behaviour (work ethic). As such, student academic results and behavior became the ‚problem', and discussion regarding how to solve this became established as the focus of subsequent teacher-parent-(student) talk. When students were present at the interviews, they were generally, although not invariably, positioned as the indirect addressees early in the talk. Co-produced adult prescriptive talk regarding how to address the problem was often presented as being in the students' best interests, and may well have been aimed at them as an overhearing but largely silent audience. (Keogh 1999: 296–297)

Statt das häufig anzutreffende auffällige Schweigen der SchülerInnen schlicht als deviantes, defizitäres Verhalten abzutun, gehen Silverman/Baker/Keogh (1998: 220) davon aus, dass „silence can be treated as a display of interactional competence". Besonders häufig zeigt sich dieses Verhalten von SchülerInnen im Anschluss an Äußerungen der Lehrkräfte und Eltern, die Elemente von Ratschlägen oder Vorgaben, die direkt an das Kind adressiert sind, beinhalten. Bleibt die nun eingeforderte Reaktion aus, geschieht dies aus gutem Grund: Das Schweigen ermöglicht es den Kindern, „to avoid implication in the collaboratory accomplished adult moral universe and [...] enables them to resist the way in which an institutional discourse serves to frame and constrain their social competencies" (Silverman/ Baker/Keogh 1998: 220). Durch die fehlende Antwort kann das Schulkind verdeutlichen, dass es mit den Ratschlägen oder Anweisungen der Erwachsenen, also der Lehrkräfte und Eltern, nicht zwangsläufig übereinstimmt. Es enthält sich somit nicht nur einer Antwort, die die Maßnahmen der

Eltern absegnet, sondern es entzieht sich zeitgleich auch ein Stück weit der moralischen Verantwortung, den Beschlüssen der Erwachsenen nachzukommen: So kann eine Person eher für das, was sie gesagt hat, zur Rechenschaft gezogen werden, als für das, was sie nicht gesagt hat. Die Enthaltungen der SchülerInnen gelten folglich als „accomplishments in their own right" (Silverman/Baker/Keogh 1998: 238). Silverman/Baker/Keogh (1998: 239) resümieren schließlich zutreffend: „By no means is the silent child not a competent child."

Lässt sich dieses – offenbar kulturübergreifende – Phänomen des „silent child", wie es sich in den australischen und englischen Daten zeigt, auch für den deutschen Kontext nachweisen? Wenn ja, übernimmt das bewusste Schweigen ähnliche Funktionen oder gibt es Unterschiede? Diese Fragen werden insbesondere in Kapitel 7, zudem auch in Kapitel 5 aufgegriffen.[28]

Einen besonderen Fokus auf die Rolle von SchülerInnen in LehrerIn-Eltern-Gesprächen legt darüber hinaus die Studie Bonanatis (2015). Im Speziellen beschäftigt sich die Autorin mit der Phase der Selbsteinschätzung von SchülerInnen im Rahmen von Lernentwicklungsgesprächen, also von Interaktionen, in denen die Partizipation der Kinder explizit vorgesehen ist. Bonanati (2015) verdeutlicht anhand der exemplarischen Analyse eines ausgewählten Gesprächs, wie die Beteiligten die Lernentwicklung eines Schülers konstruieren und welche Selbsteinschätzungspraktiken von dem Schulkind dabei realisiert werden. Sie zeigt etwa auf, wie es dem Schüler etwa durch den Einsatz von „Beispielnarrationen" gelingt, den Erwachsenen aufzuzeigen, „dass er sich als *Person* nicht grundlegend geändert hat, aber die schulischen Anforderungen kennt und diese als *Schüler* (fast) bewältigt" (Bonanati 2015: 188). Mit Blick auf die Thematik anwesender SchülerInnen sei abschließend noch auf die Studie Zwengels (2010) eingegangen, die sich mit der Rolle von Kindern als SprachmittlerInnen beschäftigt. Die Autorin untersucht Gespräche an deutschen Schulen zwischen Lehrkräften und migrierten Eltern (Müttern), die von den SchülerInnen selbst gedolmetscht werden.[29] Zwengel (2010: 305) hält auf Basis ihrer Analysen fest, dass die

28 Fragen, die die Rolle der anwesenden SchülerInnen in den Gesprächen betreffen, werden im Laufe der Arbeit zwar kontinuierlich (mit)behandelt, doch kann im Rahmen dieser Dissertation – allein aus Platzgründen – keine umfassende Auseinandersetzung mit diesem Gegenstand erfolgen. Hingewiesen sei hier auf die derzeit noch laufende Dissertation Vera Mundwilers mit dem Arbeitstitel „Interaktive Beteiligung und Positionierung von Lehrpersonen, Eltern und Schüler_innen in schulischen Beurteilungsgesprächen", die sich der Rolle der SchülerInnen gezielt annimmt.

29 Interkulturelle Aspekte von LehrerIn-Eltern-Gesprächen im Allgemeinen sind auch Gegenstand der studentischen Arbeit Korns (2014). Sie fokussiert insbesondere auf unterschiedliche Formen von Wissensasymmetrien zwischen Lehrkräften und ausländischen Eltern. Auch die

Kinder in ihrer Rolle als DolmetscherInnen danach streben, „Sanktionen abzuwehren, eine Kontrolle durch die Lehrerin zu vermeiden und ein Bloßstellen der Mutter zu verhindern“[30], zudem „nicht selbst Gegenstand des Gesprächs zu werden“. Es verwundert somit nicht, dass die konkreten Übersetzungen der Lehrerinnenäußerungen durch die SchülerInnen „zum Teil erheblich von den Bezugsäußerungen ab[weichen]“. SchülerInnen etwa selektieren spezifische Informationen aus dem von der Lehrerin Gesagten, so dass manche Übersetzungen nicht vollständig realisiert werden. Äußerungen der Lehrperson werden gelegentlich auch ergänzt oder kommentiert. Schließlich finden sich Übersetzungen der SchülerInnen, „die sich vollständig von der Bezugsäußerung entfernen“, in denen die SchülerInnen also „als eigenständige Akteure auf[treten, LW], ohne dies zu markieren“. Zwengel (2010: 307) resümiert letztlich, dass die von ihr untersuchten „Übersetzungen [...] im Hinblick auf Verständnissicherung häufig nicht erfolgreich [sind]“, den Lehrerinnen dieser Umstand (wohl in Anbetracht ihrer mangelnden Kenntnisse der Fremdsprache) in vielen Fällen jedoch nicht bewusst ist.

Fazit

Die vorliegende Zusammenschau hat einen ersten Eindruck von dem vermittelt, was Lehrkräfte und Eltern (sowie SchülerInnen) an sprachlicher Arbeit zu leisten haben, wenn sie ein LehrerIn-Eltern-Gespräch führen, ja welche Aspekte von der Forschungsliteratur als relevant für die Gattung angesehen werden. Mit Blick auf die hier nur in Auswahl präsentierten Forschungsergebnisse müssen jedoch verschiedene Dinge bedacht werden: Auffällig etwa ist, dass die Analysen einiger vorgestellter Arbeiten auf vergleichsweise kleinen Korpora basieren – um dies exemplarisch anhand ausgewählter Studien zu vedeutlichen: Kotthoffs (2012) Analyse etwa basiert auf zwölf LehrerIn-Eltern-Interaktionen, Baker/Keoghs (1995, 1997) Untersuchungen gründen auf jeweils sechs Interaktionen. Adelswärd/Nilholm (1998) analysieren ebenfalls sechs solcher Gespräche, in einer anderen Studie dagegen nur eins (2000b). Pillet-Shores (2001) Erkenntnisse beziehen sich auf die Analyse von vier LehrerIn-Eltern-Interaktionen. Zweifelsohne

---

derzeit noch laufende Dissertation Ioulia Grigorievas (Hildesheim) beschäftigt sich mit Interkulturalität im Kontext von Elternsprechtagsgsprächen, sie trägt den Arbeitstitel: „Kommunikative Strukturen in der deutsch-russischen Lehrer-Eltern-Interaktion: Elternsprechtage als interkulturelle Begegnung“.

30 Gemeint sind an das Kind gerichtete „Sanktionen“ durch die Lehrerin, die im Einverständnis mit der Mutter beschlossen werden.

lassen sich auch anhand kleine(re)r Korpora wichtige Aussagen darüber machen, wie die Interagierenden LehrerIn-Eltern-Gespräche interaktiv gestalten. Hierbei gilt es jedoch danach zu fragen, ob und inwieweit sich die gewonnenen Erkenntnisse anhand größerer Gesprächskorpora zum Untersuchungsgegenstand bestätigen lassen; für die Ermittlung gesprächsübergreifender sprachlich-kommunikativer Muster erscheint ein größeres Datenkorpus zweckdienlich. Des Weiteren bedarf es einer Überprüfung, inwieweit die Ergebnisse australischer, amerikanischer, britischer oder schwedischer Studien auch für den deutschen Sprachraum Gültigkeit besitzen, weisen die länderspezifischen Schulsysteme doch Unterschiede auf, die mit verschiedenen kommunikativen Anforderungen an die jeweiligen Interagierenden einhergehen. Augenfälligstes Merkmal der zitierten Studien ist jedoch, dass diese über die Darstellung einzelner Teilbeobachtungen nicht hinausgehen: Umfassende Beschreibungen, wie Eltern-LehrerIn-Gespräche vor dem Hintergrund institutioneller Vorgaben von den Interagierenden erzeugt und in ihrem konkreten Ablauf gestaltet werden, existieren bislang nicht.

2.2 Weitere wissenschaftliche und nicht-wissenschaftliche Arbeiten

In der Pädagogik und in der Pädagogischen Psychologie spielte die Auseinandersetzung mit authentischen LehrerIn-Eltern-Gesprächen – abgesehen von einigen Ausnahmen – bislang eine eher untergeordnete Rolle. Dies überrascht insofern, als „eine gute Beziehung zwischen Elternhaus und Schule [...] als der bedeutende Prädikator für die Entwicklung der Kinder und für das Schulklima“ (Aich/Behr 2010: 279) angesehen wird, ja die „intensive Zusammenarbeit von Eltern und Lehrkräften die psychosoziale und die schulische Entwicklung von Kindern und Jugendlichen positiv beeinflusst“ (Hertel/Schmitz 2010: 11–12). Umso erstaunlicher ist es, dass es an Arbeiten mangelt, die auf der Basis authentischer Interaktionen der Frage nachgehen, was in solchen Gesprächen *tatsächlich* geschieht. Im Folgenden gilt es, einen Einblick in pädagogische und pädagogisch-psychologische Arbeiten sowie in die nicht-wissenschaftliche Literatur bzw. Ratgeberliteratur zum Untersuchungsgegenstand zu geben.

Mit dem Ziel, das LehrerIn-Eltern-Gespräch „from the perspective of all those involved” zu beschreiben, liefert die Arbeit von Walker (1998: 163) wichtige Aufschlüsse über die individuellen Sichtweisen, Einstellungen und Ziele, die die GesprächsteilnehmerInnen mit den Interaktionen verbinden. Basierend auf Beobachtungen verschiedener Gespräche sowie Interviews mit den Beteiligten an vier britischen „secondary schools“ kommt Walker (1998: 174) zu dem Ergebnis,

dass „the purpose of these meetings is unclear to the participants“ und dass „everyone was uncertain of the role they were expected to play and how to read the other players“ (Walker 1998: 176). Sie erarbeitet mögliche Gründe aus der Perspektive der Beteiligten, die vermeintliche Erklärungen dafür liefern, „why these meetings so often fail as communication events“ (Walker 1998: 174). Als einen wesentlichen unter mehreren Aspekten macht Walker (1998: 174–175) – vergleichbar mit den oben beschriebenen Arbeiten – die konfligierenden Agenden von Eltern und Lehrkräften aus: Während Eltern erfahren wollen, wie ihr Kind leistungsmäßig einzustufen ist und Zukunftsprognosen diesbezüglich von den Lehrkräften einholen möchten, berichten Letztere primär über vergangene, das Verhalten und die Leistung des Kindes betreffende Aspekte. Ferner scheitern Eltern oft bei der Durchsetzung ihrer eigenen Agenda in Anbetracht der übermächtigen Rolle ihres Gegenübers: So ist es die Lehrkraft, die „controls the information that counts“, während die Eltern „feel they have little control over the style and content of the event“. Doch auch gesprächsexterne Gegebenheiten, wie etwa die Tatsache, dass die Interaktionen nur von sehr kurzer zeitlicher Dauer sind, werden von den Beteiligten als Faktoren angeführt, die sich negativ auf die zu verhandelnden Inhalte auswirken (vgl. Walker 1998: 171–172).

Arbeiten, wie die von Walker (1998), die einen ethnographischen Zugang zu LehrerIn-Eltern-Interaktionen wählen, bilden eher die Ausnahme als die Regel. Für das Deutsche liegen meines Wissens bislang keine vergleichbaren Studien vor. Aufschlussreich hingegen ist die des Schulpädagogen Sacher (2004, 2005) im Jahr 2004 durchgeführte Repräsentativbefragung zu erfolgreicher und misslingender Elternarbeit sowie zu möglichen Ursachen und Handlungsmöglichkeiten an bayerischen Schulen (Grundschulen, Hauptschulen, Realschulen und Gymnasien). Im Gegensatz zu den oben dargestellten Forschungsergebnissen kommt Sacher (2004: 18) zu dem Ergebnis, dass die schulische Seite in dem kommunikativen Austausch „durchaus an allgemeinen Informationen über die Kinder und an Informationen über die Erziehung im Elternhaus interessiert ist“, ein Umstand, der den Eltern häufig nicht hinreichend klar zu sein scheint. Auch scheinen Eltern – ebenfalls im Gegensatz zu den Ergebnissen der oben konstatierten Studien – „normalerweise viel Nutzen“ aus dem Kontakt mit den Lehrkräften ziehen zu können (vgl. Sacher 2004: 34).[31] Erwähnenswert ist ferner der Umstand, dass individuelle Sprechstunden mit den Lehrkräften bevorzugt bei

---

31 Dennoch finden sich laut Sacher (2005: 54) häufiger auch Vorbehalte gegenüber LehrerIn-Eltern-Gesprächen: Kritisiert wird von Elternseite die zu kurze Zeit, die für den kommunikativen Austausch zur Verfügung steht, ebenso wie die Tatsache, dass es infolge der Überlastung der

konkreten Problemen vereinbart, Elternsprechtage hingegen „mehr oder weniger routinemäßig" besucht werden (vgl. Sacher 2005: 65).

Der Großteil der pädagogischen sowie pädagogisch-psychologischen Forschungsliteratur thematisiert die Kommunikation zwischen Lehrkräften und Eltern im Zusammenhang mit Konzepten rund um „Beratung" in der Schule. Entsprechend der einhellig vertretenen Meinung, dass die intensive Zusammenarbeit zwischen Lehrkräften und Eltern positive Auswirkungen auf die Kindesentwicklung hat und für guten Schulerfolg unerlässlich ist, wird die Beratung von Eltern in der pädagogischen und pädagogisch-psychologischen Forschung als zentrale Aufgabe von Lehrkräften angesehen (vgl. etwa Aich/Behr 2010; Hertel et al. 2013; Bruder/Hertel/Schmitz 2011; Hertel/Bruder/Schmitz 2009; Hertel/Schmitz 2010; Hertel 2009; Hertel et al. 2010; Krumm 1996, 2000).[32] Während zahlreiche empirische Studien existieren, die den Zusammenhang zwischen guter LehrerIn-Eltern-Zusammenarbeit und den Leistungen der SchülerInnen belegen, gibt es bislang kaum empirische Arbeiten zur Beratungssituation an Schulen bzw. im Schulalltag und zur Beratungskompetenz von Lehrkräften (vgl. Bruder/Hertel/Schmitz 2011: 718; Hertel et al. 2013: 42). Werden Aussagen über die Beratungssituation an Schulen bzw. die Beratungskompetenz von Lehrkräften gemacht, geschieht dies meist auf der Basis eigener Erfahrungen der AutorInnen, den Selbsteinschätzungen der Beteiligten (ermittelt etwa durch Fragebögen etc.) oder den Erkenntnissen aus simulierten Gesprächen bzw. Rollenspielen; tatsächliche LehrerIn-Eltern-Gespräche werden jedoch nicht herangezogen (vgl. Hertel/Schmitz 2010).[33]

Studien, die sich mit Beratung im Schulalltag beschäftigen, bewerten die konkrete (Beratungs-)Praxis meist negativ (vgl. Hertel/Bruder/Schmitz 2009:

Lehrkräfte nur schwer möglich ist, überhaupt einen Gesprächstermin zu bekommen. Zudem werden die langen Wartezeiten und somit die schlechte Organisation der Treffen angeprangert.

32 Vgl. hierzu auch Krumm (1996: 134) in seinem Artikel mit dem programmatischen Titel „Über die Vernachlässigung der Eltern durch Lehrer und Erziehungswissenschaft": „Die *Erziehungswissenschaft* müßte statt ‚Schulerziehungswissenschaft' wieder ‚Erziehungswissenschaft' sein. Im Blick auf das schulleistungsrelevante Lernen müßte sie [...] nachhaltig untersuchen, welche außerschulischen Bedingungen, insbesondere das Elternverhalten, pädagogisch beeinflußbar sind und wie diese Bedingungen von den Lehrern beeinflußt werden können. Sie müßte im Blick hierauf ferner untersuchen, welche Formen der Interaktion bzw. Beteiligung pädagogisch ergiebig sind. Die heute vorherrschenden Interaktionen, die aus dem Wunsch der Eltern nach mehr politischer Mitsprache in der Schule entstanden sind, sind es kaum. So unabdingbar in einer Gesellschaft, die sich als Demokratie versteht, diese Mitsprachetradition auch geworden ist, mit *pädagogischer* Kooperation oder Partnerschaft hat sie wenig zu tun."

33 Als Grund für die Schwierigkeit, an reale Beratungsgespräche in der Schule zu gelangen, führen Hertel/Schmitz (2010: 62) etwa Datenschutzbestimmungen an.

122). Einen wesentlichen Grund dafür sieht die Forschung in dem Umstand, dass in der ersten und zweiten Lehrerausbildungsphase sowie in Lehrerfortbildungen die Ausbildung sozial-kommunikativer Kompetenzen als „unterrepräsentiert" gilt (vgl. Aich/Behr 2010: 280). Lehrkräfte werden – wie auch durch Befragungen deutlich wird – nicht genügend auf die konkrete Beratung in der Schule vorbereitet.[34] Dies hat letztlich zur Konsequenz, dass die Elternberatung „meist auf den persönlichen Erfahrungen der Lehrkraft, nicht jedoch auf professioneller, pädagogisch-psychologischer Beratungskompetenz"[35] (Hertel/Bruder/Schmitz 2009: 118) basiert.[36]

In der Forschungsliteratur und in den Ratgebern zur effizienteren Gestaltung von LehrerIn-Eltern-Interaktionen werden zudem weitere Gründe dafür angeführt, weshalb die Gespräche scheitern oder warum es zu „schwierigen Gesprächssituationen" (Hertel/Schmitz 2010: 105) kommt.[37] Einen wichtigen Umstand, der problembehaftete Gespräche möglicherweise evoziert und der in der Forschungsliteratur immer wieder Erwähnung findet, führt Brosche (2010: 180), Sachbuchautorin und ehemalige Lehrerin, in ihrem primär an Eltern gerichteten, nicht-wissenschaftlichen Ratgeber an:

> Tatsächlich geht es bei Lehrergesprächen häufig um Negatives. Erst wenn Konflikte aufbrechen, ein schlechtes Zeugnis ansteht oder das Fehlverhalten eines Kindes beklagt wird,

---

34 Eine intensivere Auseinandersetzung mit Aspekten rund um Beratung findet nach Hertel/Bruder/Schmitz (2009: 124) nur dann statt, wenn sich Lehrkräfte im Rahmen ihrer Fort- und Ausbildung als BeratungslehrerInnen qualifizieren wollen.

35 Zum Begriff „Beratung" aus pädagogisch-psychologischer Perspektive vgl. etwa Schwarzer/Posse (2008: 442).

36 So zeigt etwa auch die pädagogisch-psychologische Arbeit von Behr/Franta (2003), die auf halb-strukturierten Interviews von Hauptschullehrkräften basiert, dass das Gesprächsverhalten dieser LehrerInnen „weniger durch Professionalität […] als vielmehr durch den Interaktionsstil des Elternteils [bestimmt wird]: Die Lehrpersonen erleben sich wie vorprogrammiert reagierend, zum Beispiel: Auf vermeidendes und distanzierendes Elternverhalten distanzieren sie sich gleichfalls. Auf Hilfe und Rat suchendes Elternverhalten hin geben sie Ratschläge. Auf direktives Elternverhalten hin halten sie stand und intervenieren selbsteinbringend." (Aich/Behr 2010: 282)

37 Eine besondere Problematik liegt allein schon in der Tatsache begründet, dass beratende Lehrkräfte nie allein BeraterInnen, sondern zeitgleich auch noch ErzieherInnen und BeurteilerInnen des Kindes sind. Hertel/Bruder/Schmitz (2009: 116) bezeichnen dies als „Rollenkonflikte[] […], die sich aus der Rollendiffusion ergeben: sie sind Erzieher, Beurteiler, Berater (vgl. Grewe 2005). Diese Funktionen lassen sich nicht immer problemlos vereinbaren, das Ausbalancieren dieses Rollenwiderspruchs erfordert viel Anstrengung und kann mit einer Beeinträchtigung der Beratungseffizienz einhergehen (Landesinstitut für Schule und Weiterbildung 1998)."

> kommen Eltern und Lehrkräfte zusammen. Selbst dann darf dies nicht dazu führen, dass man die Regeln erfolgreicher Kommunikation aus den Augen verliert.

Ähnlich umreißen es Hertel/Schmitz (2010: 107–108):

> Befragungen von Eltern und Lehrpersonen legen nahe, dass es meistens erst dann zu Beratungsgesprächen kommt, wenn es „zu spät" ist. Es liegen also bereits Probleme vor oder es besteht Anlass zur Beschwerde. Manchmal treten Schüler oder Eltern mit entsprechenden Anliegen an die Lehrpersonen heran, manchmal werden Beratungsgespräche von den Lehrpersonen angeregt. Häufig wurden bereits Maßnahmen ergriffen oder Gespräche geführt, die jedoch nicht das gewünschte Ergebnis erzielt haben. Deshalb wird das direkte Gespräch zwischen Eltern und dem Lehrer als „letzte Lösung" angesehen. Es ist naheliegend, dass eine solche Situation nicht gerade günstige Voraussetzungen für ein konstruktives Beratungsgespräch schafft: Wut und Ärger heizen die Stimmung auf, Kritik wird geübt. Die Beteiligten stellen sich die Frage, warum es überhaupt soweit kommen musste oder verstehen nicht, warum ein Gespräch überhaupt notwendig ist.

Folglich ist es nicht selten der Fall, dass die Gespräche „aufgeregt und emotionsgeladen" beginnen, was zur Eskalation der Situation führen kann. Einseitige Sichtweisen beider Parteien, monokausale Ursachensuche sowie gegenseitige Schuldzuweisungen können ebenfalls zur Ergebnislosigkeit der Gespräche beitragen (vgl. Hertel/Schmitz 2010: 105–106). Auch Gartmeier et al. (2012) haben sich im Rahmen des Projekts „ProfKom – Professionalisierung von zukünftigen Ärztinnen, Ärzten und Lehrkräften im Bereich der Kommunikationskompetenz"[38] u. a. mit Problemstellen bzw. kritischen Faktoren in LehrerIn-Eltern-Gesprächen beschäftigt, die sie auf Basis von Befragungen verschiedener LehrerInnen ermittelt haben. Sie unterscheiden drei Ebenen, auf denen sich die von Lehrkräften beschriebenen Problemkonstellationen in LehrerIn-Eltern-Gesprächen ansiedeln lassen: „(a) die *Gestaltung der Beziehung* zum Gesprächspartner, (b) die kooperative *Problemlösung* im Gesprächsverlauf sowie (c) die transparente und der spezifischen Gesprächssituation angemessene *Strukturierung des Gesprächsablaufs*" (Gartmeier et al. 2012: 375). Zur Ebene der Beziehungsgestaltung rechnen sie etwa Gesprächskonstellationen, in denen Eltern die Autorität der LehrerInnen in Frage stellen, was wiederum negative Einflüsse auf den weiteren Gesprächsverlauf haben kann (vgl. Gartmeier et al. 2012: 377). Zur Problemlösungsebene zählen die AutorInnen z. B. Situationen, in denen Eltern im Gespräch zu erkennen geben, dass sie „unrealistische Erwartungen an das [haben], was die Schule bzw. die

---

38 Genauere Informationen zum Projekt finden sich in Gartmeier et al. (2011) oder auch unter http://www.profkom-projekt.de (27.01.2015).

Lehrkraft für ihr Kind tun kann“ (Gartmeier et al. 2012: 378). Die LehrerInnen sehen sich folglich vor die nicht unproblematische kommunikative Aufgabe gestellt, den Eltern diese Unangemessenheit vor Augen zu führen. Schließlich zeigen sich Problemsituationen im Kontext der Gesprächsstrukturierung, etwa wenn Lehrkräfte es versäumen, wenig konstruktive Diskussionen mit den Eltern frühzeitig zu beenden, die Gespräche entsprechend in einer „Sackgasse“ münden (vgl. Gartmeier et al. 2012: 379).

Der Liste möglicher Gründe für nicht erfolgreiche LehrerIn-Eltern-Gespräche, die sich über die oben genannten Punkte hinaus noch erweitern ließe, stehen zahlreiche wissenschaftliche und nicht wissenschaftliche Versuche gegenüber, die Effizienz der Interaktionen durch den Einsatz verschiedener Gesprächstechniken und die Anwendung spezifischer Verhaltensweisen der GesprächsteilnehmerInnen zu steigern. Laut Aich/Behr (2010), die sich auf wissenschaftliche Studien berufen, haben sich zwei wesentliche Faktoren herauskristallisiert, die für den Erfolg des LehrerIn-Eltern-Gesprächs maßgeblich verantwortlich sind: die Fähigkeit der Lehrkräfte zur Selbstreflexion sowie ihre Interpretationskompetenz in Bezug auf ihr Gegenüber. Hierzu zählen sie „das Interpretieren von non-verbalen Signalen sowie auch das aktive Zuhören, elaborierte Fragetechniken und Impulsgebung. Weiterhin ist es wichtig, keinen Pädagogenjargon zu verwenden, um den Eltern nicht das Gefühl zu geben, sie seien keine Fachleute für die Erziehung […].“ (Aich/Behr 2010: 283–284)

In Ratgebern werden ähnliche Aspekte thematisiert. Dies zeigt sich, wenn man sich die von der Ratgeberliteratur favorisierten Gesprächstechniken anschaut, deren Einsatz nicht nur die Effizienz der LehrerIn-Eltern-Gespräche erhöhen, sondern zudem etwaigen Problemen vorbeugen soll. Roggenkamp/Rother/Schneider (2014: 52–77), Dozierende der Lehrerakademie im Querenburg-Institut Bochum mit Erfahrung hinsichtlich der Lehrerfortbildung, nennen in ihrer umfangreichen und komplexen Darstellung eine Vielzahl verschiedener Techniken, deren Pro und Contra sie z. T. unter Rückgriff auf einschlägige Studien diskutieren: das „aufmerksame Zuhören“, das „aktive Zuhören“, die Verwendung von „Ich-Botschaften“, den Einsatz von „Transparenz- und Strukturierungselementen“, das „Zusammenfassen“ von zentralen Gesprächsinhalten etc. Schlamp (2005: 12), Institutsrektorin an der Akademie für Lehrerfortbildung in Dillingen, führt in ihrer Darstellung sieben „Grundprinzipien“ der Gesprächsführung mit Eltern an, die Lehrkräften die Interaktion erleichtern sollen: 1) Positive Haltung entgegenbringen, 2) Aktiv zuhören, 3) Ich-Botschaften formulieren, 4) Feedback geben, 5) Missverständnisse vermeiden, 6) Metakommunikation verwenden und 7) Partnerschaftlich Konflikte lösen. Brosche (2010: 186–187) formuliert einige Aspekte, die Eltern „während des Gesprächs […] im Hinterkopf haben

[sollten]“: „Hören Sie der Lehrkraft zu! Interessieren Sie sich für ihre Sicht des Kindes, des Problems!“, „Gehen Sie auf Fragen der Lehrkraft ein!“, „Fragen Sie nach dem, was Ihnen wichtig ist, sprechen Sie über das, was Sie und Ihr Kind bewegt!“, „Vermeiden Sie Vorwürfe! Verwenden Sie lieber Ich-Botschaften wie ‚Ich habe das Gefühl, dass…‘“, „Fragen Sie bei Unklarheiten nach: ‚Habe ich Sie richtig verstanden, dass…?‘“, „Vermeiden Sie unbedingt einen Machtkampf!“, „Wenn Sie spüren, dass ein konstruktives Gespräch nicht mehr möglich ist, beenden oder vertagen Sie das Gespräch!“ oder auch „Versuchen Sie zum Abschluss des Gesprächs das Wesentliche zusammenzufassen und vereinbaren Sie überprüfbare Ziele!“. Tornsdorf (2006: 70–78), Gymnasiallehrer, gibt Lehrkräften nicht nur Tipps für die optimale Vorbereitung auf LehrerIn-Eltern-Gespräche an Elternsprechtagen (Sitzpläne erstellen, zu diskutierende Unterlagen wie beispielsweise Klassenarbeitshefte mit in das Gespräch nehmen, Anfertigung von Notenlisten der einzelnen Klassen etc.), sondern liefert auch Ratschläge für eine reibungslose Durchführung derselben: „Konzentrieren Sie sich auf das Machbare und Notwendige“, „Achten Sie auf die Zeit“ oder „Gönnen Sie sich auch mal eine Pause“.[39]

Grewe (2005: 19) führt aus, dass einem Großteil der Ratgeberliteratur jedoch ein gewisses Manko anlastet, so reiche doch

> die Beherrschung einiger Techniken nicht aus. Viele dieser Vorgaben wurden auf der Grundlage bestimmter psychologischer Annahmen über die menschliche Persönlichkeit entwickelt. Wenn der Berater die wichtigsten Annahmen nicht als eigene Einstellung übernehmen kann, werden sie schnell als ‚Fassadentechniken‘ durchschaut und verlieren ihre positive Wirkung. In der Ausbildung zur Gesprächsführung wird deshalb zunehmend mehr Gewicht auf die Reflexion der eigenen Einstellungen gelegt, um nicht Techniken zu trainieren, die den eigenen Handlungsimpulsen widersprechen.

Hinzu kommt Folgendes: Die von der Ratgeberliteratur präsentierten Techniken und Interaktionsfertigkeiten wurden nicht auf Basis der Analyse realer Gespräche entwickelt. So weisen Roggenkamp/Rother/Schneider (2014: 5) etwa – stell-

---

39 Über die allgemeine Ratgeberliteratur hinaus lassen sich auch solche Arbeiten finden, die sich speziell mit der Bewältigung von Konfliktsituationen in LehrerIn-Eltern-Gesprächen beschäftigen. Siehe hierzu etwa den Artikel von Busch/Dorn (2001). Am Psychologischen Institut der Universität Münster werden zudem seit 2007 im Bereich der Pädagogischen Psychologie (Arbeitseinheit Prof. Dr. Rainer Bromme) Lehrgänge zum Thema „Konfliktmanagement – Lehrer-Eltern-Gespräche lösungsorientiert führen“ unter der Leitung von Dr. Marc Stadtler angeboten. Siehe hierzu auch die Internetpräsenz der Arbeitseinheit: http://www.konfliktmanagement-elterngespraech.de (27.01.2015).

vertretend für viele andere Ratgeber –darauf hin, dass die von ihnen präsentierten Vorschläge „auf den Erfahrungen und Rückmeldungen von mehreren hundert Lehrerinnen und Lehrern [basieren], die in den letzten Jahren an unseren Fortbildungen zu diesem Thema teilgenommen haben“. Sprachwissenschaftliche Analysen authentischer Gespräche haben jedoch zutage treten lassen, dass in face-to-face-Interaktionen weit mehr passiert, als die Beteiligten im Nachhinein, beispielsweise in Befragungen oder simulierten Rollenspielen, zu rekonstruieren imstande sind. Es bleibt damit fraglich oder zumindest zu untersuchen, ob sich Gesprächstechniken wie die oben angeführten in der Realität bewähren können, wenn sie ggf. an Punkten ansetzen, die in der empirischen Praxis womöglich gar keinen Niederschlag finden.

Fazit

Betrachtet man den obigen Forschungsüberblick, mutet es erstaunlich an, dass einer guten Zusammenarbeit zwischen Eltern und Lehrkräften in Bezug auf den Schulerfolg und die Entwicklung des Kindes zwar ein hoher Stellenwert eingeräumt wird, diesem Umstand in empirischer Hinsicht jedoch nur unzureichend Rechnung getragen wird: So gibt es in der Pädagogik und in der Pädagogischen Psychologie bislang kaum Arbeiten, deren Analysen auf realen LehrerIn-Eltern-Interaktionen fußen, die also tatsächliche Interaktionsprozesse zum Gegenstand ihrer Untersuchung machen. Stattdessen basieren die Arbeiten im Wesentlichen auf den Erfahrungen der einzelnen AutorInnen oder auf Befragungen von Lehrkräften und Eltern. Ebenfalls wird auf simulierte LehrerIn-Eltern-Gespräche oder derartige Rollenspiele zurückgegriffen, um zu Aussagen über den Gesprächstyp zu gelangen. Diesem methodischen Vorgehen wohnt – wie oben im Zusammenhang mit den Ratgebern beschrieben – die Gefahr inne, dass Interaktionsaspekte, die zentral für diesen Gesprächstyp sind, ausgeklammert werden. Durch den Forschungsüberblick wird einmal mehr die Notwendigkeit unterstrichen, sprachwissenschaftlich fundierte empirische Fakten mit Bezug auf tatsächliche Interaktionsprozesse in diesem wichtigen Bereich schulischer Kommunikation zu schaffen. Es sind die Fragen zu erörtern, was in den Gesprächen in sprachlicher Hinsicht tatsächlich passiert, wie sich die Interaktionssituation interaktiv gestaltet und mit welchen kommunikativen Aufgaben die Interagierenden im konkreten Interaktionsgeschehen betraut sind. Die (Zu-)Lieferung solcher Fakten vermag auch für zukünftige pädagogische und pädagogisch-psychologische Arbeiten reizvoll sein: Sie können damit Konzepte zur effizienteren Gestaltung dieser Interaktionen entwickeln, die sich an der sprachlichen Realität des kommunikativen Austausches zwischen Lehrkräften und Eltern orientieren.

In einem nächsten Schritt gilt es nun zu ermitteln, was auf Grundlage der von mir erhobenen realen Sprachdaten die Gattung Elternsprechtagsgespräch (im deutschsprachigen Kontext) ausmacht, d. h. welche spezifischen Merkmale die Gattung als solche konstituieren. Damit ist die Basis für eine detaillierte sprachwissenschaftliche Analyse der für die Gattung konstitutiven konversationellen Aktivitäten geschaffen, die von den Interagierenden durchgeführt werden. Mittels einer umfassenden Beschreibung typischer Gattungsmerkmale sowie einer Untersuchung zentraler Aktivitäten lassen sich Antworten auf die skizzierte Ausgangsfragestellung der Arbeit finden, was die Beteiligten sprachlich konkret tun, wenn sie ein Elternsprechtagsgespräch führen bzw. was genau ein ElternsprechtagsGESPRÄCH zu einem ELTERNSPRECHTAGSgespräch macht. Im Zuge dieses Vorgehens kann damit die im Laufe dieses Kapitels ausführlich dargestellte Forschungslücke geschlossen werden.

Der Zusammenstellung gattungskonstitutiver Merkmale in Kapitel 5 und der sprachwissenschaftlichen Analyse zentraler konversationeller Aktivitäten in den Kapiteln 6, 7 und 8 ist zunächst eine Beschreibung des theoretischen und methodischen Rahmens dieser Arbeit in Kapitel 3 sowie eine Vorstellung des zugrunde gelegten Datenkorpus in Kapitel 4 vorangestellt.

3 Theoretischer und methodischer Rahmen

Wie in der Einleitung und im Kapitel zum Forschungsstand bereits dargelegt wurde, besteht das Ziel der vorliegenden Arbeit darin, eine umfassende Analyse authentischer Elternsprechtagsgespräche vorzunehmen. Im Speziellen geht es darum zu untersuchen, wie diese Interaktionen von den Beteiligten vor dem Hintergrund institutioneller Vorgaben sprachlich erzeugt und in ihrem konkreten Ablauf gestaltet werden, was Interagierende in sprachlicher Hinsicht also tun, wenn sie ein solches Elternsprechtagsgespräch führen. Um sich dieser Fragestellung in adäquater Form annehmen zu können, bedarf es der Anwendung geeigneter Forschungsmethoden, d. h. solcher, die auf die Analyse authentischer Gesprächsdaten zugeschnitten und qualitativ ausgerichtet sind. Zwei Ansätze, deren Herangehensweise sich für die Untersuchung von Elternsprechtagsgesprächen als fruchtbar erwiesen hat, bilden die linguistische Gesprächsanalyse[40] (Deppermann 2007, 2008a) sowie die Gattungsanalyse (Luckmann 1984, 1986, 1988, 2002a,b; Günthner/Knoblauch 1994, 1996, 1997; Günthner 1995a, 2000a).[41] Im Folgenden gilt es, diese beiden Forschungsrichtungen genauer vorzustellen.

40 Wie Hausendorf (2001: 971–972) in seinem Überblicksartikel zur *Gesprächsanalyse im deutschsprachigen Raum* darstellt, bildet der Terminus „Gesprächsanalyse" gemeinhin einen Sammelbegriff für eine Reihe ganz verschiedener Forschungsansätze, die sich aus unterschiedlichen Blickwinkeln mit der Analyse von (authentischen und künstlich erzeugten) Gesprächen befassen, etwa die „Dialoganalyse bzw. -grammatik", die „funktionale Pragmatik bzw. Diskursanalyse" oder auch die „ethnomethodologisch orientierte Konversationsanalyse". Im Rahmen der vorliegenden Arbeit verwende ich den Begriff „Gesprächsanalyse" ausschließlich zur Bezeichnung jenes Ansatzes, dessen methodologischen Ausgangspunkt die Konversationsanalyse bildet. Siehe hierzu genauer die Ausführungen in Kapitel 3.1.

41 Über die zitierten Untersuchungen hinaus hat Günthner verschiedene weitere Arbeiten zur Theorie und Methode kommunikativer Gattungen vorgelegt, die jüngeren Erscheinungsdatums sind (verwiesen sei an dieser Stelle lediglich auf ausgewählte Arbeiten, die das Konzept im Allgemeinen thematisieren, wie etwa Günthner 2007b oder Günthner 2014). Ich beziehe mich hier jedoch in erster Linie auf die älteren Publikationen Günthners, da im Rahmen dieser die Grundlage für eine auf linguistische Fragestellungen zugeschnittene Gattungsanalyse geschaffen wurde.

DOI 10.1515/9783110476019

3.1 Linguistische Gesprächsanalyse

Zur Beantwortung der oben thematisierten Fragestellung scheint die linguistische „Gesprächsanalyse“ insofern als geeignetes Instrumentarium, als sie sich – wie Deppermann (2008a: 9) formuliert – im Allgemeinen dafür interessiert,

> *wie* Menschen Gespräche führen. Sie untersucht, nach welchen Prinzipien und mit welchen sprachlichen und anderen kommunikativen Ressourcen Menschen ihren Austausch gestalten und dabei die Wirklichkeit, in der sie leben, herstellen. Diese Gesprächswirklichkeit wird von den Gesprächsteilnehmern *konstituiert*, d. h. sie benutzen systematische und meist routinisierte *Gesprächspraktiken*, mit denen sie im Gespräch Sinn herstellen und seinen Verlauf organisieren.

Den methodologischen Ausgangspunkt für diese Form der Gesprächsanalyse bildet – wie das Zitat bereits impliziert – die ethnomethodologische Konversationsanalyse, die ihren Ursprung wiederum in der Ethnomethodologie hat. Die Ethnomethodologie Harold Garfinkels (1967) geht davon, dass gesellschaftliche Wirklichkeit nicht per se existiert, sondern erst durch die Handlungen der einzelnen Mitglieder, die daran teilhaben, konstruiert wird. Sie wird damit konzeptualisiert

> als eine Vollzugswirklichkeit, d. h. als eine Wirklichkeit, die ‚lokal‘ (also: vor Ort, im situativen Ablauf des Handelns), und ‚audiovisuell‘ (also: durch Hören und Sprechen, durch Wahrnehmen und Agieren) in der Interaktion der Beteiligten erzeugt wird. (Bergmann 1988b: 23)

Im Rahmen ethnomethodologischer Studien geht es folglich darum, diejenigen Methoden zu beschreiben, mittels derer diese Wirklichkeitskonstruktion von den Gesellschaftsmitgliedern bewerkstelligt, ja die dem Alltag zugrunde liegende soziale Ordnung konstituiert wird (vgl. Bergmann 1988b: 24, 2001: 920–921). Dieses Forschungsinteresse, die Methoden der Wirklichkeitsproduktion und Ordnungsherstellung im Detail offenzulegen bzw. zu rekonstruieren, spiegelt auch jenes der ethnomethodologischen Konversationsanalyse wider, wie sie von dem Garfinkelschüler Harvey Sacks in Zusammenarbeit mit Emanuel Schegloff (und später auch Gail Jefferson) entwickelt wurde.[42] Sacks und Schegloffs Augenmerk richtete sich ganz konkret auf die Analyse von Gesprächen. So bil-

---

42 Beeinflusst wurde die Konversationsanalyse jedoch nicht nur durch Garfinkels Ethnomethodologie, sondern zudem durch Goffmans (1983) Arbeiten zu einer „interaction order“. Siehe hierzu die Ausführungen in Hutchby/Wooffitt (2010: 24–26), die auf diese Zusammenhänge näher eingehen.

deten diese aus damaliger Sicht einen Gegenstand, der sich – wie Sacks ausführt – zunächst aus rein *praktischen* Gründen dazu anbot, um die Geordnetheit im sozialen Umgang der Menschen miteinander zu erfassen (vgl. Gülich/Mondada 2008: 14–15):

> So I started to play around with tape recorded conversations, for the single virtue that I could replay them: that I could type them out somewhat, and study them extendedly, who knew how long it might take. [...] It wasn't from any large interest in language, or from some theoretical formulation of what should be studied, but simply by virtue of that; I could get my hand on it, and I could study it again and again. (Sacks 1992: 622)

Anhand der feingliedrigen Analyse dieser authentischen Interaktionen verfolgten Sacks und Schegloff das Ziel,

> to explicate the ways in which the materials are produced by members in orderly ways that exhibit their orderliness, have their orderliness appreciated and used, and have that appreciation displayed and treated as the basis for subsequent action. (Schegloff/Sacks 1973: 290)

Zu demonstrieren galt es folglich, „that ordinary conversation may be a deeply ordered, structurally organized phenomenon“ (Hutchby/Wooffitt 2010: 15). Dieses Vorgehen kennzeichnete damit das Bestreben der beiden Soziologen, im Rahmen der Auseinandersetzung mit Gesprächen „das von GARFINKEL formulierte ethnomethodologische Forschungsprogramm in die Praxis umzusetzen“ (Bergmann 1988c: 4).

Wie Deppermann (2008a: 10) in seinen Ausführungen zu verstehen gibt, basiert die von ihm „vertretene Version“ der Gesprächsanalyse, die im Rahmen dieser Arbeit durchgeführt und die unten kurz vorgestellt wird, im Wesentlichen auf den methodischen Grundprinzipien der ethnomethodologischen Konversationsanalyse[43]. Er ergänzt diesen konversationsanalytischen Ansatz u. a. durch Verfahrensweisen der „Interaktionalen Soziolinguistik“ (Gumperz 1982). Eine solche Ergänzung vorzunehmen scheint vor dem Hintergrund der Fragestellung dieser Arbeit auch insofern von Relevanz, als die Konversationsanalyse genuin

---

43 So weist Deppermann (2008a:10) etwa auch daraufhin, dass „‚Gesprächsanalyse‘ und ‚Konversationsanalyse‘ [...] an vielen Stellen dieses Texts als Synonyma zu lesen [sind].“ Auch Imo (2013: 72) verdeutlicht mit Bezugnahme auf das Deutsche, dass „der Begriff ‚Gesprächsanalyse‘ synonym [zu dem der ‚Konversationsanalyse‘, LW] verwendet [wird], obwohl mit der Gesprächsanalyse eine zwar an die Konversationsanalyse angelehnte, aber eigenständige Tradition entstanden ist“. Zur Uneinheitlichkeit der Verwendung dieser beiden Termini siehe auch die Ausführungen in Gülich/Mondada (2008: 24).

soziologisch ist und weitgehend vernachlässigt, inwieweit „auch lexiko-semantische, grammatische, stilistische, varietätenspezifische, prosodische und stimmliche Zeichen zur Interpretation sprachlicher Bedeutung bei[tragen]" (Günthner 2000a: 27), also entsprechend Einfluss nehmen auf die Inferenzprozesse der GesprächsteilnehmerInnen. Ziel der interaktionalen Soziolinguistik ist es, auch diese erwähnten sprachlichen Ressourcen in die Analyse mit einzubeziehen und danach zu fragen, inwieweit durch deren Verwendung konkrete situative Gesprächskontexte hergestellt und spezifische Interpretationen ausgelöst werden (vgl. Günthner 2000a: 29 u. 31). Im Zuge eines solchen Vorgehens ist es damit möglich, den grundsätzlich konversationsanalytisch geprägten Zugang zum Material in der beschriebenen Form „linguistisch anzureichern" (Günthner 2000a: 29). Die Interaktionale Soziolinguistik reichert die Konversationsanalyse jedoch nicht nur durch einen linguistischen Fokus an, sondern zudem durch die Einbeziehung ethnographischer Hintergrundinformationen („Ethnographie" umfasst nach Deppermann (2000: 104) gemeinhin „die Arbeit mit unterschiedlichen Datenquellen (wie Interviews, informellen Gesprächen oder schriftlichen und visuellen Dokumenten)"). Mit der Integration ethnographischen Wissens verbindet sich letztlich die Zielsetzung, „einen Einblick in möglichst viele Facetten und Situationen eines sozialen Feldes" (Deppermann 2000: 104) zu erhalten, um damit letztlich eine adäquatere Analyse des Untersuchungsgegenstands vornehmen zu können.[44]

Im Folgenden geht es darum, einen kurzen Überblick über ausgewählte „methodologische Grundprinzipien" (Deppermann 2007: 24) dieser *linguistischen* Gesprächsanalyse zu geben, wie sie für den Kontext dieser Arbeit von Relevanz sind.[45]

Authentisches Datenmaterial als Analysegrundlage

Die Grundlage für gesprächsanalytisches Arbeiten bildet prototypischerweise interaktionale gesprochene Sprache, wie sie in „alltäglich-praktischen Interaktionszusammenhängen" (Bergmann 1988c: 2) von den jeweiligen GesprächsteilnehmerInnen realisiert wurde.[46] Im Gegensatz zu erfundenen oder künstlich erzeugten Daten, d. h. solchen, die arrangierten Situationen (z. B. Rollenspie-

44 Ausführlich zu den Annahmen und Verfahrensweisen einer ethnographisch ausgerichteten Gesprächsanalyse siehe Deppermann (2000).
45 Die folgende Darstellung der Prinzipien orientiert sich an den Ausführungen Deppermanns (2007: 24–52).
46 Siehe hierzu auch Imo (2013).

len) entstammen, kommen in natürlichen Gesprächen Interaktionsphänomene zum Vorschein, „die sonst gar nicht entdeckt würden“ (Gülich/Mondada 2008: 18).[47] Im Zuge dieses Vorgehens eröffnet sich damit die Möglichkeit, auch diejenigen Eigenheiten von Gesprächen zu identifizieren, deren Existenz sich der Intuition der Analysierenden unter Umständen entzieht (vgl. Deppermann 2007: 27). Schließlich kann damit auch der Gefahr entgegengewirkt werden, „die durch eigene Intuition ermittelten Strukturen bestimmten vorgefertigten Kategorien [zuzuordnen]“ (Günthner 2000a: 72).

Um sich nicht im Voraus bereits der beschriebenen Möglichkeiten zu berauben, auch neuartige Beobachtungen machen zu können, ist es im Zuge der zur Analyse notwendigen Verschriftlichung bzw. Transkription der Gespräche erforderlich, „möglichst naturalistisch, abbildgetreu“ (Deppermann 2007: 26) vorzugehen. Dies bedeutet, dass die Gespräche nicht – etwa gemäß schriftsprachlicher Konventionen – von zunächst belanglos wirkenden Eigenschaften (wie Pausen, Abbrüchen etc.) bereinigt werden dürfen. Dies ist schon allein deshalb notwendig, da – gemäß dem konversationsanalytischen Postulat der Geordnetheit sozialer Interaktion („there is order at all points“; Sacks 1984: 22) – „kein in einem Interaktionstranskript auftauchendes Textelement als Zufallsprodukt betrachtet wird, sondern immer als Bestandteil einer sich im Handeln der Beteiligten reproduzierenden Ordnung“ (Bergmann 2007: 53) angesehen werden muss. Für die Genauigkeit der anzufertigenden Transkriptionen spricht zudem, dass oft „im vorhinein noch gar nicht zu entscheiden ist, welche Interaktionsphänomene sich als untersuchenswert herausstellen werden“ (Bergmann 1988c: 19).

TeilnehmerInnenperspektive

Wie Deppermann (2007: 27) ausführt, nehmen GesprächsanalytikerInnen im Rahmen ihrer Untersuchungen eine „Rekonstruktionshaltung“ ein. Rekonstruiert werden dabei die „Orientierungen der InteraktionsteilnehmerInnen“; für die Analyse gilt es dementsprechend, diejenigen „sprachliche[n] Strukturmerkmale und -ebenen und die auf sie bezogenen Funktionen und Erwartungen zu identifizieren, an denen sich die GesprächsteilnehmerInnen selbst in ihrem sprachlichen Handeln orientieren“. Statt also die Bedeutung sprachlicher Äußerungen kontextlosgelöst zu bestimmen, wird – gemäß der bekannten konversationsanalytischen „stick to your data“-Prämisse – das Gespräch selbst als „wert-

47 Hierzu auch Günthner (2000a: 48).

volle interpretative Ressource“ (Bergmann 1988c: 49) genutzt: Es wird dem Umstand Rechnung getragen, dass die Interagierenden sich in ihren Äußerungen wechselseitig aufeinander beziehen und sich damit immer auch anzeigen, wie sie die andere Partei jeweils verstanden haben (vgl. Auer 2013: 144).[48] Diese gegenseitigen „Aufzeigehandlungen“ (Deppermann 2007: 28), also die Perspektiven der GesprächsteilnehmerInnen, dienen der/dem Analysierenden damit als Hilfe zur Interpretation des interaktiven Geschehens. Im Zuge eines solchen Vorgehens kann verhindert werden, dass (vorschnell) Kategorien gebildet werden, die für die Beteiligten selbst – als Konstrukteure ihrer sozialen Wirklichkeit – möglicherweise gar keine Handlungsrelevanz besitzen.

Sequenzanalytisches Vorgehen

Wie bereits angedeutet, orientieren sich GesprächsanalytikerInnen in ihren Untersuchungen an dem „Prinzip der Sequenzialität und der Temporalität“ mündlicher Interaktionen: Anstelle der Interpretation dekontextualisierter Sprachstrukturen werden einzelne Äußerungen „immer in ihrem sequenziellen Kontext“ unter Berücksichtigung des „zeitlichen Verlauf[s] des Gesprächs“ betrachtet (Gülich/Mondada 2008: 17). Das analytische Vorgehen, in dem sich die Berücksichtigung der genannten Prinzipien niederschlägt, bezeichnet man als „Sequenzanalyse“ – diese repräsentiert gewissermaßen das „Herzstück der Gesprächsanalyse“ (Deppermann 2008a: 53). Was mit „Sequenzanalyse“ konzeptualisiert wird, beschreibt Stukenbrock (2013: 231) in folgender Definition:

> Sequenzanalyse bezeichnet das methodische Vorgehen der Konversationsanalyse [bzw. Gesprächsanalyse, LW], Gesprächsschritt für Gesprächsschritt *(turn-by-turn)* analytisch zu rekonstruieren, wie die Beteiligten im emergierenden Gesprächsprozess interaktiv, d. h. in wechselseitigem Bezug auf ihre aufeinander folgenden Äußerungen, Bedeutung herstellen.

Eine strikte sequenzanalytische Herangehensweise an die Daten erfordert es also, im zeitlichen Vollzug des Gesprächs nachzuvollziehen, wie die Interagierenden ihr Handeln gemeinsam als ein sinnhaftes strukturieren. Ein solcher Zugang zu den Daten ist für die Analyse insofern unerlässlich, als sprachliche Äußerungen immer nur unter Rückgriff auf den sequenziellen Kontext, in dem

---

48 Hierzu auch Bergmann (1988b: 49): „Da nun jeder nächste nachfolgende Redezug als Reaktion auf einen vorausgegangenen Redezug zu betrachten ist, kann jede Nachfolgeäußerung – vom externen Beobachter – als eine vom Rezipienten selbst vorgenommene Analyse der Voräußerung interpretiert werden.“

sie erscheinen, adäquat interpretiert werden können.[49] So sind alle Äußerungen „genau auf das Hier und Jetzt, auf den vorliegenden Kontext zugeschnitten", und sie werden für die Untersuchenden erst dann verständlich, „wenn sie in Hinblick auf diesen Kontext und die durch ihn geschaffenen Interpretations- und Strukturvoraussetzungen analysiert werden" (Deppermann 2007: 46).

Kontext(ualisierung)

Zentral für die linguistische Gesprächsanalyse ist nicht nur die Vorgabe, die von den TeilnehmerInnen produzierten Äußerungen innerhalb des spezifischen Gesprächskontextes, in dem diese erscheinen, zu untersuchen. Gleichermaßen gilt es zu berücksichtigen, dass mittels der Verwendung sprachlicher Strukturen dieser konkrete Gesprächskontext auch erst erzeugt wird. Diese Idee der Reflexivität von Kontext geht ursprünglich auf die bereits erwähnte Ethnomethodologie Garfinkels zurück:[50]

> Für Garfinkel ergibt sich die Konstitution des Sinns von Handlungen also aus dem Zusammenspiel von einzelnen Verhaltensweisen und kontextuellen *settings*. Verhaltensweisen werden erst durch ihre Einbettung in diese Kontexte zu sinnhaften Handlungen, aber auch umgekehrt – das ist die *Pointe* des ethnomethodologischen Unternehmens – gilt, dass *settings* erst durch die Handlungen, die in ihnen stattfinden, konstituiert werden. (Auer 2013: 139)

Das bedeutet, dass „Kontext und Gesprächsäußerungen […] für einander wechselseitig konstitutiv [sind]" (Deppermann 2007: 46): Formulieren Interagierende Äußerungen im Gespräch, nehmen diese i. d. Regel Bezug auf die unmittelbar vorangehende(n) Äußerung(en), also den bisherigen Gesprächskontext (eine Ausnahme hiervon bildet – wenn man so will – lediglich der erste Wortbeitrag in einer Interaktion). Durch diese verbale Bezugnahme auf Früheres wird jedoch gleichermaßen ein neuer Kontext konstruiert, der wiederum (potentiell) die Grundlage für die unmittelbar nachfolgende(n) Äußerung(en) darstellt.[51] Kon-

---

49 Zur Indexikalität bzw. Kontextgebundenheit sprachlicher Äußerungen siehe auch Bergmann (1988a: 34–43) und Auer (2013: 131–140).

50 Garfinkel wiederum knüpft in seinem Konzept an Arbeiten von Schütz (1932/74) bzw. Berger/Luckmann (1966/74) zur sozialen Wirklichkeitskonstruktion bzw. zur „menschliche[n] Wirklichkeit als eine gesellschaftlich konstruierte Wirklichkeit" (Berger/Luckmann 1966/74: 200–201) an.

51 Hierzu auch Heritage/Greatbatch (1991: 95): „Actions are context-shaped in that they are understood, and produced to be understood, in relation to the context of prior utterances and understandings in which they are embedded and to which they contribute. They are context-

text gilt damit nicht als eine statische, unveränderliche Größe, sondern als ein durch die Handelnden lokal erzeugtes Produkt, das „permanent in Veränderung begriffen" (Deppermann 2007:46) ist. Diese Auffassung wird auch von der durch Gumperz (1982) geprägten Interaktionalen Soziolinguistik im Rahmen ihrer Kontextualisierungstheorie geteilt, die Auer (2013: 176) wie folgt zusammenfasst: „[W]er spricht, schafft (auch) Kontexte, er handelt nicht (nur) in Abhängigkeit von ihnen".[52] Aus den o. g. Gründen hat es sich hier – wie Auer (2013: 172) weiter ausführt – eingebürgert, eben von „Kontext*ualisierung*" statt lediglich von „Kontext" zu sprechen, um die aktive Herstellungsleistung durch die Interagierenden hervorzuheben. Vor diesem Hintergrund richtet sich das Augenmerk der Interaktionalen Soziolinguistik auf die Identifizierung und linguistische Beschreibung von „Kontextualisierungshinweisen", die von den Interagierenden zur Herstellung spezifischer Kontexte verwendet werden und die bei den RezipientInnen bestimmte Interpretationen des Gesagten bewirken (vgl. Günthner 2000a: 30–31).[53]

Die oben beschriebene Auffassung von Kontext bzw. Kontextualisierung bezieht sich auch auf Interaktionen, die in Institutionen realisiert werden, die also durch einen institutionellen *Kontext* gerahmt werden. Für die Auseinandersetzung mit Elternsprechtagsgesprächen, als Interaktionen innerhalb der Institution Schule, bedeutet dies, dass in der Analyse nicht einfach ein statischer, vorab festgelegter institutioneller Kontext angenommen wird. Vielmehr gilt es, den „Kontext *des* Gesprächs als einen Kontext *im* Gespräch zu bestimmen" (Bergmann 1988a: 53): Aufgezeigt werden muss dementsprechend, dass kontextuelle Faktoren eine für die konkreten Handlungen der Beteiligten relevante Orientierungsgröße darstellen und die Beteiligten in Orientierung daran diesen spezifischen Kontext wiederum herstellen.[54]

---

renewing because every current action forms the immediate context for a next action and will thus send to renew (i.e. maintain, alter or adjust) any more generally prevailing sense of context which is object of the participants' orientations and actions."

52 Eine ausführliche Darstellung der Kontextualisierungstheorie findet sich darüber hinaus in Auer (1986).

53 Ausführlicher zu verschiedenen Arten und Merkmalen von Kontextualisierungshinweisen siehe Auer (1992) und Günthner (2000a: 31–35).

54 Hierzu auch Schegloff (1992: 127): „However insistent our sense of the reality and decisive bearing of such features of work institution or setting, there remains the relevance of anchoring our ‚grasp' in a methodic explication of the objects of our inquiry, cast, so to speak, from the inside. To reprise these themes: 1 How can we show that what is so loomingly relevant for us (as competent members of society or as professional social scientists) was relevant for the parties to the interaction we are examining, and thereby arguably implicated in their produc-

Analyse von Form und Funktion sprachlicher Strukturen

Ziel einer gesprächsanalytischen Vorgehensweise ist es laut Deppermann (2007: 32), den Zusammenhang zwischen der Form und der Funktion ausgewählter sprachlicher Strukturen zu beschreiben:

> Gesprächspraktiken sind formale Gesprächs-Methoden zur Bearbeitung bestimmter Gesprächsprobleme bzw. -aufgaben. Eine Gesprächspraktik ist also nicht etwa schon durch eine (z. B. linguistische) Kategorisierung einzelner Merkmale [...] bestimmt, sondern es muss ein systematischer Zusammenhang zwischen *konstitutiven Ressourcen* – dem ‚Wie'- und *pragmatischen Aufgaben* – dem ‚Wozu' – ausgewiesen werden.

Die Gesprächsanalyse versteht sich damit insofern als ein funktionalistischer Ansatz, als der „Bezugspunkt von sprachlichen Formen [...] Aufgaben und Probleme der *sozialen Interaktion* [sind]" (Deppermann 2007: 36).

Im Zuge ihrer Konstruktion der sozialen Wirklichkeit bzw. der Bewältigung des Alltags sehen sich Interagierende mit verschiedenen Problemen[55] in Gesprächen konfrontiert, die bearbeitet und schließlich gelöst werden müssen[56] – um es konkret auf den Analysegegenstand dieser Arbeit zu beziehen: In Elternsprechtagsgesprächen stehen Lehrkräfte u. a. vor dem Problem, also der kommunikativen Aufgabe, die Eltern darüber zu informieren, wie die Lern- und Leistungsentwicklung bzw. das Sozialverhalten der SchülerInnen einzustufen ist. Eine gesprächsanalytische Perspektive einnehmend wäre demnach zu fragen, mittels welcher sprachlicher Formen, also „Wie?", Lehrkräfte dieses Vorhaben bewerkstelligen (z. B. durch den Einsatz spezifischer syntaktischer Verfahren, etwa „Litotes"-Konstruktionen[57] wie *Seine Leistung ist ja nicht gut.*). Im Idealfall gilt es nach Deppermann (2007: 37) dabei, nicht nur darzulegen, „*dass* eine bestimmte Form systematisch für bestimmte Aufgaben eingesetzt wird,

---

tion of the details of that interaction? 2 How can we show that what seems inescapably relevant, both to us and to the participants, about the ‚context' of the interaction is demonstrably consequential for some specific aspect of that interaction?"

55 Deppermann (2007: 36) weist darauf hin, dass der Begriff „Problem" hier so zu verstehen ist, dass er „für alle *Aufgaben*, *Funktionen*, *Zwecke* und *Ziele* [steht], an denen InteraktantInnen die Gestaltung ihrer Gesprächsbeiträge ausrichten".

56 Laut Berger/Luckmann (1966/74: 26–27) handelt es sich dabei – aus der Perspektive der Handelnden selbst – jedoch meist um „unproblematische Probleme", d. h. solche, die in aller Regel nicht als Problem wahrgenommen werden, da sie bereits „routinisiert", also im Zuge der Anwendung sedimentierter Mittel einer Lösung zugeführt werden können.

57 Zum Einsatz von „Litotes"-Konstruktionen im Zuge der Übermittlung negativer Bewertungen/Beurteilungen sowie zur konversationellen Aktivität des *Informierens* im Allgemeinen siehe die Ausführungen in Kapitel 6 bzw. 6.5.1.1.

sondern zusätzlich auch, *warum* sie aufgrund ihrer formalen Charakteristika dazu besonders [...] geeignet ist" („Litotes"-Konstruktionen beispielsweise eignen sich zur Übermittlung negativer Einschätzungen der SchülerInnen insofern gut, als auf explizit negative Bewertungsausdrücke wie *Seine Leistung ist ja schlecht.* verzichtet werden kann, was wiederum gesichtsschonender für die RezipientInnen ist).

Gemäß einer solchen interaktionskonstruktivistischen Sicht auf sprachliche bzw. grammatische Strukturen hat sich das „sprachliche System aus der Performanz entwickelt" (Günthner 2007a: 2).[58] Zu beschreiben gilt es dementsprechend, in welcher Art und Weise sprachliche Strukturen bzw. Grammatik und Interaktion miteinander verbunden sind, auf welche kommunikativen Zwecke hin der Einsatz bestimmter sprachlicher Strukturen zugeschnitten ist.

Berücksichtigung mehrerer Ebenen der Interaktionskonstitution

Unter Rückgriff auf ältere Arbeiten von Kallmeyer (u. a. 1985) weist Deppermann (2007: 43) darauf hin, dass Interagierende sich im Gespräch vor die Aufgabe gestellt sehen, „simultan mehrere Ebenen der Interaktionskonstitution [zu] bearbeiten":

- die *Gesprächsorganisation*: die formale Abwicklung des Gesprächs, z. B. seine Eröffnung und Beendigung oder die Zuweisung der Rederechte;
- die *Darstellung von Sachverhalten* (= Gesprächsthemen und -inhalte) in Form von Argumentationen, Beschreibungen und Erzählungen;
- das *Handeln*: die Ziele und Zwecke, um derentwillen das Gespräch geführt wird (z. B.: Studienberatung, Streitschlichtung oder Geselligkeit);
- die *sozialen Beziehungen* zwischen den Gesprächsbeteiligten (z. B. Macht, Vertrautheit oder Sympathie) und ihre *Identitäten* (z. B. als Frau, Deutsche oder Akademikerin);
- die *Modalität* des Gesprächs: ihren Realitätsbezug (z. B. Ernst, Spaß, Spiel) und die Art der emotionalen und stilistischen Beteiligung der Gesprächspartner (z. B. Betroffenheit, Ärger, vornehme Zurückhaltung);
- die *Herstellung von Reziprozität* (= Verständigung und Kooperation) zwischen den Gesprächsbeteiligten. (Deppermann 2008a: 9–10)

Im Hinblick auf die Untersuchung einzelner Äußerungen bedeutet dies, dass nachvollzogen werden muss, in Bezug auf welche dieser Ebenen die fokussierte

58 Zu einer „interaktionskonstruktivistischen Perspektive" auf Grammatik siehe ausführlich Günthner (2007a: 2–4), zudem Ehlich (2006), Ford/Fox/Thompson (2002), Haspelmath (2002) und Hopper (1988).

sprachliche Struktur wirksam ist, welche Funktionen diese also vor dem Hintergrund der zu absolvierenden Gesprächsaufgaben erfüllt. Hierbei gilt es zu beachten, dass die zugrunde gelegte sprachliche Struktur meist auf mehreren Ebenen zugleich operiert, also keine „Eins-zu-eins-, sondern eine Viele-zu-viele-Relation“ (Deppermann 2007: 45) existiert. Die Berücksichtigung dieser unterschiedlichen Ebenen bei der konkreten Analyse ist auch insofern von essentieller Bedeutung, als „Äußerungen, die auf einer Konstitutionsebene [...] unsinnig erscheinen, vielfach in Bezug auf eine andere Sinnebene sehr funktional und systematisch sind“ (Deppermann 2007: 45). Das heißt, dass sich der Sinn einzelner Äußerungen für den/die Analysierende/n erst dann in ausreichendem Maße erschließt, wenn in Rechnung gestellt wird, dass Interagierende in der Interaktion ganz unterschiedliche Aufgaben zu bewerkstelligen (bzw. verschiedene der oben beschriebenen Ebenen zu bedienen) haben. Verdeutlicht sei dies abermals mit Bezug auf das dieser Arbeit zugrunde Datenmaterial: Wie bereits angedeutet, stehen Lehrende vor der Aufgabe, die Eltern über die Lern- und Leistungsentwicklung und über das Sozialverhalten der SchülerInnen zu informieren. Hierbei wäre intuitiv zu erwarten, dass Lehrkräften daran gelegen sein müsste, eine relativ genaue Darstellung des Sachverhalts abzuliefern, sprich exakte Informationen bereitzustellen, wie etwa die Leistung der SchülerInnen notenmäßig einzustufen ist. Nun finden sich in den Daten Fälle, in denen Lehrende den Eltern nur relativ vage Einschätzungen präsentieren, wie sie etwa im Zuge der Produktion von Aposiopese-Konstruktionen der Art *Also die Klausuren waren jetzt nicht so...* realisiert werden.[59] Erst vor dem Hintergrund der Tatsache, dass Lehrkräfte auch Beziehungsarbeit zu leisten haben, lässt sich diese konversationelle Indirektheit als ein durchaus sinnhaftes Handeln begreifen: So wird vermieden, Eltern mit explizit negativen Evaluationen wie *Also die Klausuren waren jetzt fünf und sechs!* zu konfrontieren. Lehrkräfte wählen hier eine vergleichsweise schonende Form der Übermittlung schlechter Neuigkeiten, die den gesichtsbedrohenden Charakter dieser Aktivität in Rechnung stellt.

Um Elternsprechtagsgespräche in umfassender Form beschreiben zu können, ist die Sequenzanalyse, die – wie oben beschrieben – den Kern gesprächsanalytischen Arbeitens darstellt, nicht ausreichend, liegt der Schwerpunkt dabei

59 Bei einer Aposiopese „handelt es sich um einen Satzabbruch, bei dem man davon ausgeht, dass der Hörer sich den Rest erschließen kann“ (Imo i.V.a: 43). Zur Verwendung von Aposiopese-Konstruktionen als Verfahren konversationeller Indirektheit siehe die Ausführungen in Kapitel 6.5.1.2.

doch auf der Erforschung lokaler Interaktionsstrukturen. Wie bereits Birkner (2001: 31) für die komplexe soziale Situation „Bewerbungsgespräch" nachgezeichnet hat, zählen auch Elternsprechtagsgespräche zu denjenigen „institutionalisierte[n] Interaktionsformen mit spezifischen Normen und Regularitäten, die durch *globale* Merkmale gekennzeichnet sind". Da dies im Rahmen der Analyse berücksichtigt werden muss, wird in methodischer Hinsicht zudem auf das Konzept der „Kommunikativen Gattungen" zurückgegriffen, wie es von Luckmann (1984, 1986, 1988, 2002a,b) begründet und in der Folgezeit durch Günthner/Knoblauch (1994) und Günthner (1995a, 2000a) für linguistische Fragestellungen erweitert bzw. modifiziert wurde. Der gattungsanalytische Zugang dient dazu, den „Kontext der Daten im engeren Sinne" (Birkner 2001: 31) zu bestimmen, also in Rechnung zu stellen, dass nicht das gesamte Interaktionsgeschehen als lokaler Aushandlungsprozess unter den GesprächsteilnehmerInnen begriffen werden kann:

> Eine der theoretischen Grundannahmen der Ethnomethodologischen Konversationsanalyse besagt ferner, daß die soziale Ordnung und damit Alltagskontexte der Interaktion als fortwährendes Erzeugnis von Sinnzuschreibungen und Interpretationsleistungen zu verstehen sind. Dabei wird jedoch nicht berücksichtigt, daß sich Handlungsmuster durchaus institutionalisieren können und folglich nicht fortwährend neu erzeugt werden müssen, sondern situativ aktiviert werden können [...]. (Günthner 2000a: 28)

Bedacht werden muss also, dass Interagierende über spezifisches (Handlungs- bzw.) Musterwissen verfügen – d. h. Wissen um „gesellschaftlich vorgeprägte komplexe Abläufe" (Auer 2013: 183) –, welches in der aktuellen Interaktionssituation und damit für das sprachliche Handeln der Beteiligten ebenfalls eine wichtige Rolle spielt.[60] Dieses Wissen der GesprächsteilnehmerInnen wird für den/die Analysierende/n insofern fassbar, als es sich „im sprachlichen Handeln der Interaktanten als deutliche Orientierung abbildet" (Birkner 2001: 33). Auf Basis eines solchen gesprächs- und gattungsanalytischen Zugangs zum Gegenstandsbereich eröffnet sich damit die Möglichkeit, die für eine umfassende Beschreibung von Elternsprechtagsgesprächen relevanten lokalen und globalen Phänomene in adäquater Form greifbar bzw. beschreibbar machen zu können. Die Grundprinzipien der Gattungsanalyse werden im Kommenden genauer dargelegt.

60 Hierzu auch Birkner (2001: 33).

3.2 Gattungsanalyse

Die Gattungsanalyse geht ursprünglich zurück auf verschiedene, wissenssoziologisch ausgerichtete Arbeiten Luckmanns (u. a. 1984, 1986, 1988, 2002a,b) und auch Bergmanns (v. a. 1987). Sie wurde u. a. durch Günthner/Knoblauch (1994, 1996, 1997) und Günthner (1995a, 2000a) für die Bearbeitung konkreter gesprächslinguistischer Fragestellungen weiterentwickelt. Im Rahmen der folgenden Ausführungen gilt es, in knapper Form in den theoretischen Hintergrund und das methodische Vorgehen dieser Forschungsrichtung einzuführen. Auf einen Überblick über die mannigfachen Forschungstraditionen der Gattungsanalyse, etwa in der Literaturwissenschaft, Theologie, Volkskunde oder auch Textlinguistik, wird dabei verzichtet, da dies für die Fragestellung der Arbeit nicht von unmittelbarer Relevanz ist und an verschiedenen anderen Stellen schon in ausführlicher Form geschehen ist (siehe etwa Günthner/Knoblauch 1994: 696–702; Günthner 2000a: 6–11; Auer 2013: 182–183).[61]

Theorie

Wenn Menschen im Alltag handeln, tun sie dies auf der Basis ihres Wissens. Wissen ist „für Handeln konstitutiv“, Handeln „setzt menschliches Wissen notwendig voraus“ (Luckmann (1986: 191). Dies gilt auch für sprachlich-kommunikatives Handeln (vgl. Günthner/Knoblauch 1994: 705). Beobachten lässt sich etwa, dass es

> [in] jeder Gesellschaft [...] kommunikative Vorgänge [gibt], die – obwohl in unterschiedlichen Situationen, von unterschiedlichen Personen vollzogen – in ihrem Ablauf ein hohes Maß an Gleichförmigkeit zeigen. Die Gleichförmigkeit kann daraus resultieren, daß die Handelnden selbst ein Routinewissen haben über die Form des kommunikativen Geschehens, in dem sie sich gerade befinden, und das sie mit ihrem Tun verwirklichen, indem sie sich an diesen Formvorgaben orientieren. (Bergmann 1987: 35)

Dieses „hohe Maß an Gleichförmigkeit“, wie Bergmann es in dem Zitat beschreibt, konnte in verschiedenen Studien für kommunikative Vorgänge ganz unterschiedlicher Komplexität nachgewiesen werden: etwa für Vorwürfe (Günthner 1999a, 2000a), Frotzeln (Günthner 1999b, 2000a), Beschwerdeerzäh-

---

61 Auch der Mehrwert der Gattungsanalyse gegenüber verwandten Konzepten (wie z. B. dem der Aktivitätstypen; Levinson 2001) wurde bereits in verschiedenen Arbeiten eingehender diskutiert (Günthner 2000a: 10–11; Birkner 2001: 40–41; Auer 2013: 183–184, 190–192) und ist nicht Gegenstand der folgenden Darstellung.

lungen (Günthner 1999c, 2000a), Radio Phone-in Beratungsgespräche (Imo 2010; Willmann 1996, 1998), Bewerbungsgespräche (Birkner 2001; Kern 2000), Klatsch (Bergmann 1987), deutsch-kubanische Arbeitsbesprechungen (Martini 2008), Belehrungen (Keppler/Luckmann 1991, 1992), das „Wort zum Sonntag" (Ayaß 1997), georgische Trinksprüche und Klagelieder (Kotthoff 1991, 1993), Konversionserzählungen (Ulmer 1988) oder auch Entrüstungen (Günthner/Christmann 1996). Diese aufgelisteten kommunikativen Vorgänge, „in denen bestimmte kommunikative Elemente zusammengefügt und in ihren Anwendungsmöglichkeiten vorgezeichnet sind" (Günthner/Knoblauch 1994: 699), lassen sich jeweils als kommunikative Gattung bestimmen.[62] Luckmann (1984: 59) definiert diese wie folgt:

> Kommunikative Gattungen können ganz allgemein als gesellschaftlich verfestigte und intersubjektiv mehr oder minder verbindliche Vorprägungen kommunikativer Vorgänge angesehen werden. Gleich allgemein können wir sagen, daß die Funktion solcher Verfestigungen die Lösung eines spezifisch kommunikativen „Problems" ist.

Wie aus dem Zitat hervorgeht und wie Auer (2013: 184) dies in seinem Überblicksartikel zum Gegenstand zusammenfasst, sind es im Wesentlichen zwei Kernaspekte, die den Gattungsbegriff auszeichnen bzw. die für das Gattungskonzept entscheidend sind: Zum einen wird darauf abgezielt, dass Gattungen „formale Verfestigungen[en] komplexer Abläufe" darstellen, zum anderen wird deutlich, dass diese als „verbindliche Lösungsmuster für relevante gesellschaftliche Probleme" fungieren.

Wirft man einen Blick auf die oben aufgelisteten kommunikativen Gattungen, lassen sich für jede bestimmte Funktionen annehmen, d. h. Probleme benennen, die im Zuge der Realisierung der Gattung einer Lösung zugeführt werden. Im Rahmen der Produktion von Vorwürfen etwa führen Interagierende moralische Arbeit durch: Sie haben die Funktion, das Verhalten einer anderen Person vor dem Hintergrund eines geteilten Normverständnisses der im Gespräch anwesenden Gesellschaftsmitglieder als eine Regelverletzung, also als ein moralisch deviantes Verhalten zu thematisieren bzw. vorzuführen (vgl. Günthner 1999: 211–212). Mittels der Durchführung von Bewerbungsgesprächen werden die Probleme „der *Selektion* und *Allokation* von Arbeitskräften durch Unternehmen" (Birkner 2001: 57) bearbeitet: Aus Sicht der Unternehmen ver-

---

62 Freilich lassen sich auch schriftliche Erzeugnisse als kommunikative Gattungen beschreiben, aktuell siehe hierzu etwa Chens (2013) Studie zu Todesanzeigen, Zhangs (2009) Arbeit zu Kontaktanzeigen oder Knoblauchs (2013) und Günthner/Knoblauchs (2007) Untersuchungen zu PowerPoint-Präsentationen.

bindet sich mit den Gesprächen das Ziel, potentielle neue Arbeitskräfte aus einer Vielzahl unterschiedlicher BewerberInnen herauszufiltern und zu überprüfen, inwieweit diese für den Einsatz in bestimmten Aufgabenfeldern geeignet erscheinen. Gattungen übernehmen also Funktionen im Hinblick auf die Lösung ganz unterschiedlicher gesellschaftlicher bzw. kommunikativer Probleme. Sie stellen damit einen zentralen Bestandteil des – wie Luckmann (1988) es metaphorisch formuliert – „kommunikativen Haushalts" einer Gesellschaft dar, aus dem sich die Handelnden gewissermaßen bedienen, um die unterschiedlichsten Anforderungen des alltäglichen gesellschaftlichen Lebens bewerkstelligen zu können.[63]

Der zweite Kernaspekt, der – wie bereits oben angedeutet – für das Gattungskonzept essentiell ist, bezieht sich auf den Umstand, dass „am kommunikativen Vorgang die verschiedensten Elemente und die verschiedensten Aspekte in vielfältigen Verbindungen festgelegt sein können" (Luckmann 2002a: 164). Vorwürfe etwa zeichnen sich durch eine bestimmte Teilnehmerkonstellation aus, die mindestens einen Vorwurfsproduzenten bzw. eine Vorwurfsproduzentin und einen moralischen Adressaten bzw. eine moralische Adressatin vorsieht, der/die für die Fehlverhaltung verantwortlich gemacht wird (vgl. Günthner 1999a: 208). Darüber hinaus finden sich verschiedene sprachliche bzw. syntaktische Ressourcen, auf die die VorwurfsproduzentInnen zur Durchführung der Aktivität immer wieder zurückgreifen, wie etwa „Warum"-Fragen der Form „WARUM hast du mir denn nichts ↑GESAGT." (Günthner 1999a: 216). Auch Bewerbungsgespräche weisen Verfestigungen unterschiedlichster Art auf; diese beziehen sich etwa auf spezielle inhaltliche Fragen, die die Interviewenden den BewerberInnen fortwährend stellen: die Stärken/Schwächen-Frage, die Motivationsfrage, die Perspektivenfrage oder auch die Frage nach Familienverhältnissen oder der Freizeitgestaltung und den Hobbys (vgl. Birkner 2001: 75–82). Die Antworten der BewerberInnen wiederum sind durch bestimmte Schlüsselwörter und Topoi gekennzeichnet, wie beispielsweise „Spaß", „Interesse", „Reiz" oder „Ungeduld" (vgl. Birkner 2001: 102). Es zeigt sich also, dass die Verfestigungen und damit das von den Interagierenden vorhandene Wissen um

---

63 Siehe hierzu Luckmann (1988: 284): „Den Begriff des kommunikativen ‚Haushalts' führe ich ein, um die spezifisch kommunikative Dimension des gesellschaftlichen Lebens zu bezeichnen [...]. Er bezieht sich auf die Gesamtmenge derjenigen kommunikativen Vorgänge, die auf Bestand und Wandel einer Gesellschaft einwirken." Zu ergänzen ist jedoch, dass Luckmann nicht nur kommunikative Gattungen als Bestandteile dieses „Haushalts" ansieht, sondern auch die „lose strukturierten" (Luckmann 1988: 285), mehr oder weniger „‚spontanen' kommunikativen Handlungen" (Luckmann 1986: 206).

die Gattung ganz verschiedene Bereiche des kommunikativen Austauschs betreffen können. Wichtig zu erwähnen ist mit Luckmann (1984: 60) hierbei, dass dieses spezifische Gattungswissen „nicht ein explizites Regelwissen" beinhalten muss; zur tatsächlichen Realisierung einer bestimmten Gattung ist es ausreichend, wenn die Handelnden „ein praktisch anwendbares Rezeptwissen um die Verbindung von situativen, prozeduralen und sprachlichen Bestandteilen" haben. Ist dieses Wissen bei allen Beteiligten vorhanden, übernehmen Gattungen eine gewisse „Entlastungsfunktion" (Günthner 2000a: 14) für die Handelnden: So ist aus Sicht der SprecherInnen etwa eine „formelhafte und routinehafte Sprechhandlung [...] leichter aus[zu]führen als eine ‚spontane'" (Auer 2013: 184), und RezipientInnen ihrerseits werden wiederum in die Lage versetzt, „eine Gattung frühzeitig erkennen und daher Hypothesen über den weiteren Verlauf machen zu können" (Imo 2013: 84).[64]

In Anlehnung an die genannten Arbeiten Luckmanns unterscheiden Günthner/Knoblauch (1994, 1996, 1997) und Günthner (1995a, 2000a) drei Strukturebenen, auf denen die der Gattung zugrunde liegenden Verfestigungen (und damit potentielle Wissensbestände) angesiedelt werden können. Dieses Ebenenmodell, das im Folgenden vorgestellt wird, bildet gewissermaßen die Methode für die konkrete Analyse spezifischer kommunikativer Gattungen.

Methode

Das von Günthner/Knoblauch (1994, 1996, 1997) und Günthner (1995a, 2000a) (weiter)entwickelte Strukturmodell beinhaltet eine „Außenebene", eine „Binnenebene" und eine „Interaktionsebene" bzw. „situative Realisierungsebene"[65]. Diese drei Ebenen zusammengenommen „konstituieren das Gesamtmuster

---

64 Wie Auer (2013: 185) bemerkt, sind Gattungen jedoch nur dann als entlastend einzustufen, sofern sie nicht ein zu „hohes Maß an formaler Verfestigung und Verbindlichkeit" aufweisen. Als Beispiel ließen sich etwa „Vereidigungen" nennen, bei denen die zu Vereidigenden im Wortlaut wiederholen müssen, was zuvor gesagt wurde, andernfalls nämlich die erfolgreiche Durchführung der Aktivität gefährdet erscheint.

65 Luckmann selbst unterscheidet in der Mehrheit seiner Arbeiten nur zwischen zwei Ebenen, der „Binnenebene" und der „Außenebene". In einem im Jahr 2011 geführten Interview mit Ruth Ayaß und Christian Meyer für die Festschrift Jörg Bergmanns äußerte sich Luckmann, angesprochen auf die Ebenenproblematik, wie folgt: „Die situative Ebene, die ist impliziert. Jede Interaktion findet in Situationen statt. Die Außenstruktur trägt dazu bei, dass in einer konkreten Situation die Binnenstruktur auf eine bestimmte Weise aktualisiert wird. Strikt genommen wird die Situation von Binnen- und Außenebene bestimmt – und von Zufällen. Aber man kann so reden, als ob es eine eigene situative Struktur gäbe [...]." (Ayaß/Meyer 2013: 38–39)

einer kommunikativen Gattung“ (Günthner 2000a: 19). Was genau die einzelnen Ebenen im Detail umfassen, wird im Weiteren dargelegt.

Die *Außenebene* der Gattung ergibt sich nach Luckmann (1986: 204) allgemein gesagt „aus der Beziehung zwischen kommunikativen Handlungen und der Sozialstruktur“ – Luckmann (2002a: 166) spricht an verschiedenen Stellen daher auch von der *sozialen* Außenebene.[66] Es geht also in erster Linie darum, diejenigen Merkmale zu erfassen, die die Gattung „in größere gesellschaftliche Strukturen einbettet“ (Imo 2013: 86). Allen voran zählt hierzu die Bestimmung der bereits oben angedeuteten gesellschaftlichen Funktion (vgl. Birkner 2001: 36), d. h. die Beantwortung der Frage, welche kommunikativen Probleme im Zuge der Realisierung der Gattung konkret einer Lösung zugeführt werden. Die Analyse der Außenebene umfasst zudem Besonderheiten, die die kommunikative Situation als solche kennzeichnen (vgl. Günthner/Knoblauch 1994: 704–705): Ist die Gattung an eine konkrete Institution (z. B. Schule) angebunden? Wie verhält es sich im Hinblick auf das für die Gattung konstitutive soziale Milieu, d. h. an welchem Ort und zu welcher Zeit findet der interaktive Austausch statt? (vgl. Günthner/Knoblauch 1994: 711–712) Wie Luckmann (vgl. Ayaß/Meyer 2012: 37) pointiert zusammenfasst, geht es bei der Untersuchung der Außenstruktur einer Gattung also um die Beschreibung, „wann“, „wo“ und „unter welchen Umständen“ ein kommunikativer Vorgang konkret stattgefunden hat.[67]

Die *Binnenebene* der Gattung wird von Luckmann (2002a: 166–167) auch als *materiale* Binnenebene bezeichnet, da sie

> auf der gemeinsamen materialen Grundlage der kommunikativen Gattung [beruht]: den verschiedenen, in einem gesellschaftlichen Wissensvorrat zur Verfügung stehenden Zeichensystemen – vor allem eine ‚natürliche‘ Sprache – und den mehr oder minder konventionalisierten Ausdrucksformen, denen in unmittelbarer Kommunikation eine wichtige Rolle zukommen kann.

Bei der Analyse der Binnenstruktur handelt es sich also in erster Linie um die Bestimmung der sprachlichen Konstitution der Gattung. Laut Günthner (2000a: 15–16) gilt es demnach zu untersuchen, welche Verfestigungen die Gattung etwa im Hinblick auf ihre spezifisch prosodische, lexikalische oder syntaktische Beschaffenheit aufweist. Es wird zudem danach gefragt, welche gestisch-mi-

---

66 Siehe hierzu auch Luckmann (2002b: 198): „Kommunikative Interaktionen vollziehen sich in sozial definierten Situationen. Werden solche Interaktionen im Rahmen einer Gattung ausgeführt, kann die Definition der Situation als Teil der Außenstruktur angesehen werden.“

67 Eine umfassende Darstellung sämtlicher Aspekte, die bei der Klassifizierung der Außenebene eine Rolle spielen können, findet sich in Günthner/Knoblauch (1994: 711–715).

mischen Elemente für die Erzeugung einer Gattung ggf. von Relevanz sind, welche stilistischen und rhetorischen Verfahren verwendet werden, ob der Gattung spezifische Gliederungsstrukturen zugrunde liegen oder ob Interagierende vom Einsatz bestimmter sprachlicher Varietäten Gebrauch machen. Schließlich zählen – nach Günthner (2000a: 16) – auch inhaltliche Verfestigungen, also typische Themen bzw. Themenkomplexe, zum binnenstrukturellen Aufbau der Gattung.[68]

Die *Interaktionsebene* bzw. *situative Realisierungsebene* trägt dem Umstand Rechnung, dass Gattungen als interaktives Erzeugnis der GesprächsteilnehmerInnen angesehen werden müssen (vgl. Günthner 2000a: 19–20). Die Ebene erfasst also diejenigen Aspekte, die den „interaktiven Kontext des dialogischen Austauschs von Äußerungen zwischen mehreren Akteur/innen" (Günthner/Knoblauch 1994: 708) anbelangen. Hier geht es sowohl darum, die Teilnehmerkonstellation zu bestimmen, als auch diejenigen Phänomene zu ermitteln, die auf die Gesprächsorganisation bezogen sind: Hierzu zählt etwa die Bestimmung der Gesamtorganisation der Gespräche, also die Ermittlung von Routinen in der Gesprächseröffnung, -mitte und -beendigung. Ferner gilt es dabei, auch Paarsequenzen oder Präferenzstrukturen zu identifizieren, die die Gattung mitgestalten. Relevant für die beschriebene Ebene sind also in erster Linie Merkmale, die die Sequenzialität des interaktiven Geschehens betreffen, damit also Untersuchungsfragen, die im Rahmen verschiedener konversationsanalytischer Studien bearbeitet wurden (vgl. Günthner 2000a: 16–17).[69]

Zusammenfassend lässt sich hinsichtlich des Ebenenmodells festhalten, dass zwar jede kommunikative Gattung für sich typische dieser Merkmale bzw. Verfestigungen aufweist, die sie gewissermaßen von anderen Gattungen abgrenzt, jedoch „keineswegs alle Bestimmungsmerkmale gleichermaßen relevant sein [müssen]" (Günthner 2000a: 19). Wichtig zu erwähnen ist darüber hinaus, dass es sich bei der Annahme dieser drei Ebenen um eine rein analytisch bedingte Trennung handelt, die für die Interagierenden selbst im realen Handeln freilich keine Relevanz besitzt. Das Modell versteht sich damit primär als ein „heuristisches Hilfsmittel" (Imo 2013: 86) für die Analysierenden. Konkrete Gattungsanalysen offenbaren zudem, dass nicht immer Klarheit herrscht, ob ein bestimmtes Strukturmerkmal einer Gattung nun der einen oder aber doch der anderen Ebene zuzurechnen ist. So scheint – um nur ein Beispiel zu nennen –

68 Detaillierter zu allgemeinen binnenstrukturellen Merkmalen kommunikativer Gattungen siehe Günthner/Knoblauch (1994: 705–708).

69 Ausführlicher zur Interaktionsebene bzw. situativen Realisierungsebene siehe Günthner/Knoblauch (1994: 708–711).

in der Forschungsliteratur etwa keine abschließende Einigkeit darüber zu herrschen, auf welcher Ebene thematische Verfestigungen einer Gattung anzusiedeln sind. Günthner/Knoblauch (1994, 1996, 1997) und Günthner (1995a, 2000a) zählen – wie oben beschrieben – Gesprächsthemen und thematische Verfestigungen einer Gattung in ihren theoretischen Abhandlungen zum Gattungskonzept zur Binnenebene, während Birkner (2001) diese in der gattungstheoretisch ausgerichteten Analyse von Bewerbungsgesprächen der intersubjektiv-situativen Zwischenebene zurechnet.[70] Ungeachtet dieser Zuordnungsproblematik bietet dieses Modell dem/der Analysierenden jedoch eine geeignete Grundlage, um nach diversen Verfestigungen der zugrunde gelegten Gattung suchen und damit die Wissensbestände lokalisieren zu können, an denen sich die Interagierenden in der Kommunikation orientieren (vgl. Günthner/Knoblauch 1994: 705).

Mittels der in diesem Kapitel vorgestellten Methoden der linguistischen Gesprächsanalyse und der Gattungsanalyse ist es möglich, sich gezielt der Ausgangsfrage der Arbeit anzunehmen, wie die soziale Wirklichkeit „Elternsprechtagsgespräch“ von den Interagierenden interaktiv erzeugt wird. Nach einer Vorstellung des Datenkorpus im folgenden Kapitel geht es in Kapitel 5 darum, zunächst eine allgemeine Beschreibung konstitutiver Gattungsmerkmale von Elternsprechtagsgesprächen vorzunehmen. Hierdurch lässt sich u. a. veranschaulichen, welches Gattungswissen der Interagierenden für die Konstruktion der sozialen Situation eine zentrale Rolle spielt. Darauf folgt eine umfassende gesprächsanalytische Untersuchung zentraler konversationeller Aktivitäten, die maßgeblich zur Konstitution des kommunikativen Vorgangs, also der kommunikativen Gattung, beitragen.

70 Aus diesem Grund wird in der Gattungsbeschreibung von Elternsprechtagsgesprächen in Kapitel 5 auf eine konkrete Zuordnung einzelner Verfestigungen zu einer bestimmten Ebene verzichtet. Der Erkenntnisgewinn wird dadurch nicht geschmälert.

4 Datengrundlage

Im vorliegenden Kapitel gilt es, in die Datengrundlage der Arbeit einzuführen. Dieses Vorhaben beinhaltet sowohl eine kurze Beschreibung des Datenkorpus als auch eine Vorstellung der Konventionen, auf Basis derer die erhobenen Audioaufnahmen von Elternsprechtagsgesprächen verschriftlicht und damit einer detaillierten sprachwissenschaftlichen Analyse zugänglich gemacht wurden.

4.1 Datenkorpus

Das der Dissertation zugrunde liegende Datenkorpus umfasst insgesamt 142 Audioaufnahmen von Gesprächen zwischen Lehrkräften und Eltern an Elternsprechtagen; an 75 dieser Interaktionen nahmen zudem die SchülerInnen teil. Ich selbst war während der Durchführung der Gespräche nicht anwesend. Erhoben wurden diese Interaktionen im Zeitraum von März bis Mai 2010 an sieben Schulen (einer Grundschule, zwei Hauptschulen, einer Gesamtschule und drei Gymnasien) in fünf verschiedenen Städten Nordrhein-Westfalens, darunter drei Groß- und zwei Kleinstädten.[71] Die Entscheidung für die einzelnen Schulen in den betreffenden Städten ergab sich – wie in der Einleitung beschrieben – primär aus persönlichen Kontakten zu verschiedenen Lehrkräften, die es letztlich ermöglichten, überhaupt erst an derart „heikle“ Daten zu gelangen.[72] So konnten mittels deren Unterstützung Verbindungen zu weiteren Lehrkräften hergestellt werden, die sich wiederum für eine Beteiligung am Dissertationsprojekt gewinnen ließen. Die folgende Tabelle liefert zunächst einen Überblick darüber, wie viele Gespräche an den jeweiligen Schulen in den unterschiedlichen Städten aufgezeichnet wurden.

71 Um die Anonymität der Aufgenommenen zu gewährleisten und um keine Rückschlüsse auf die am Projekt beteiligten Schulen zuzulassen, werden die Städtenamen hier nicht aufgeführt. Alle in den Transkripten auftauchenden Personennamen wurden anonymisiert.

72 Zu Elternsprechtagsgesprächen als „heiklem“ Untersuchungsgegenstand siehe die Ausführungen in der Einleitung.

DOI 10.1515/9783110476019

Tab. 1: Überblick über das *Gesamtkorpus*

Stadt	Schulform	Gespräche
Kleinstadt 1	Grundschule	29
Kleinstadt 2	Hauptschule	10
Großstadt 1	Hauptschule	6
	Gesamtschule	39
Großstadt 2	Gymnasium 1	7
	Gymnasium 2	23
Großstadt 3	Gymnasium	28
		142

Das *Gesamtkorpus* umfasst Datenmaterial im Umfang von rund 24 ½ Stunden gesprochener Sprache. Die Gespräche weisen eine Dauer von ungefähr zwei bis ca. 55 Minuten auf.[73] Die durchschnittliche Länge der Gespräche beträgt ca. zehneinhalb Minuten.

Auch wenn im Rahmen der vorliegenden Arbeit argumentiert wird, dass Elternsprechtagsgespräche schulformunabhängige Gemeinsamkeiten und Verfestigungen aufweisen, die es rechtfertigen, diese als „kommunikative Gattung" aufzufassen, wird im Folgenden zu Illustrationszwecken ein Einblick in die verschiedenen, nach Schulformen gegliederten Subkorpora gegeben. Die vorliegenden Tabellen vermitteln u. a. einen Eindruck davon, wie viele Lehrkräfte, Elternteile und SchülerInnen an den Gesprächen beteiligt gewesen sind.[74]

73 Mit Blick auf das Gesamtkorpus bilden die längeren Gespräche jedoch absolute Ausnahmen. So finden sich insgesamt nur fünf Interaktionen, die über 30 Minuten lang sind. Die unerwartet lange Dauer einzelner Interaktionen kommt etwa dadurch zustande, dass nachfolgende Gesprächstermine der jeweiligen Lehrkräfte aus diversen Gründen (etwa durch das Nichterscheinen der angekündigten Eltern) spontan entfielen, das laufende Gespräch zeitlich dementsprechend ausgedehnt werden konnte.

74 Nicht eigens aufgelistet ist hier, ob die Gespräche von beiden Elternteilen oder aber nur von einem geführt wurden, ebenso wenig, ob an der Interaktion mehrere Lehrkräfte (z. B. KlassenlehrerIn und StellvertreterIn) und mehrere SchülerInnen (beispielsweise im Falle von Geschwisterkindern, die beide von der Lehrkraft unterrichtet werden) teilnahmen. Weitere im Gespräch Anwesende (etwa Geschwister der SchülerInnen), deren Präsenz für die in der Interaktion verhandelten Inhalte nicht von unmittelbarer Relevanz schien, wurden in den Tabellen ebenfalls nicht mit berücksichtigt. Genaue Informationen im Hinblick auf die Teilnehmerstruktur einzelner Gespräche finden sich in den Überschriften zu den Transkripten, die im Text diskutiert wurden.

Tab. 2: Überblick über das Subkorpus *Grundschule*

Subkorpus	Stadt	Gespräche	LehrerInnen		Eltern(teile)		SchülerInnen	
			w	m	w	m	w	m
Grundschule	Kleinstadt 1	29	3	-	28	5	6	-

Das Subkorpus *Grundschule* umfasst 29 Gespräche, die von drei Lehrerinnen geführt wurden. Beteiligt waren zudem 28 Mütter, fünf Väter und sechs Schülerinnen. Die durchschnittliche Dauer der Gespräche beträgt ca. zwölfeinhalb Minuten, das Subkorpus umfasst insgesamt Datenmaterial im Umfang von rund sechs Stunden.

Tab. 3: Überblick über das Subkorpus *Hauptschule*

Subkorpus	Stadt	Gespräche	LehrerInnen		Eltern(teile)		SchülerInnen	
			w	m	w	m	w	m
Hauptschule	Kleinstadt 2	10	-	2	7	5	4	2
	Großstadt 1	6	1	1	3	3	1	3
		16	**1**	**3**	**10**	**8**	**5**	**5**

Das Subkorpus *Hauptschule* enthält insgesamt 16 Interaktionen, an denen eine Lehrerin und drei Lehrer, zehn Mütter, acht Väter, fünf Schülerinnen und fünf Schüler teilnahmen. Durchschnittlich dauern die Gespräche rund 15 ½ Minuten[75] bei einem Gesamtumfang des Datenmaterials von ca. vier Stunden.

75 Hier gilt es jedoch zu berücksichtigen, dass drei dieser Gespräche über 30 Minuten lang waren (eines davon 55 Minuten), was wiederum die vergleichsweise hohe durchschnittliche Dauer von 15 ½ Minuten erklärt.

Tab. 4: Überblick über das Subkorpus *Gesamtschule*

Subkorpus	Stadt	Gespräche	LehrerInnen		Eltern(teile)		SchülerInnen	
			w	m	w	m	w	m
Gesamtschule	Großstadt 1	39	5	4	33	8	19	13

Zum Subkorpus *Gesamtschule* zählen 39 Gespräche mit fünf Lehrerinnen und vier Lehrern, 33 Müttern, acht Vätern, 19 Schülerinnen und 13 Schülern. Durchschnittlich sind diese Gespräche ca. elf Minuten lang. Die gesamte Dauer der in diesem Subkorpus vorhandenen Interaktionen beträgt rund sieben Stunden.

Tab. 5: Überblick über das Subkorpus *Gymnasium*

Subkorpus	Stadt	Gespräche	LehrerInnen		Eltern(teile)		SchülerInnen	
			w	m	w	m	w	m
Gymnasium	Großstadt 2	7	-	1	6	1	1	2
		23	1	-	21	8	5	4
	Großstadt 3	28	1	-	27	3	9	7
		58	**2**	**1**	**54**	**12**	**15**	**13**

Das Subkorpus *Gymnasium* ist mit 58 vorliegenden Gesprächen das umfangreichste. Beteiligt waren hier zwei Lehrerinnen und ein Lehrer, 54 Mütter, 12 Väter, 15 Schülerinnen und 13 Schüler. Im Durchschnitt weisen diese Gespräche eine Länge von rund siebeneinhalb Minuten auf. Die Länge des gesamten Datenmaterials bemisst sich hier auf rund siebeneinhalb Stunden.

Die im Laufe der Arbeit präsentierten Untersuchungsergebnisse basieren damit auf den Analysen von Interaktionen mit insgesamt 11 Lehrerinnen und 8 Lehrern, 125 Müttern und 33 Vätern, 45 Schülerinnen und 31 Schülern. Da ethnographische Hintergrundinformationen zu den Interagierenden nicht systematisch erhoben werden konnten und diese nur in Einzelfällen vorliegen, ist es nicht möglich, genauere Angaben zu den beteiligten Lehrkräften, Eltern und SchülerInnen zu

machen (also etwa im Hinblick auf deren Alter, Herkunft, sozialen Status etc.).[76] Was jedoch mit Blick auf die aufgenommenen Lehrkräfte festgehalten werden kann, ist, dass dort sowohl solche vertreten sind, die aufgrund ihrer langen Dienstzeit über reichlich Erfahrung mit Elternsprechtagsgesprächen verfügen, als auch welche, die erst kürzlich ihren Vorbereitungsdienst abgeschlossen und noch vergleichsweise wenige Gespräche mit Eltern geführt haben.[77]

4.2 Verschriftlichung der Daten

Um die erhobenen Audiodaten gemäß der in der Einleitung skizzierten Fragestellung analysieren zu können, bedarf es zunächst ihrer Verschriftlichung bzw. Transkription. Mit einer Transkription im gesprächsanalytischen Sinne verbindet sich gemeinhin das Ziel, „Ereignisse, die im akustischen (und ggf. auch visuellen) Medium stattgefunden haben, in einem anderen (graphischen) Medium zu repräsentieren" (Deppermann 2008a: 39). Fiehler (2008: 92) weist darauf hin, dass

> erst Transkriptionen [...] eine so detaillierte Vergegenwärtigung und ‚Betrachtung' der Äußerungen und Gespräche [ermöglichen], wie sie für eine wissenschaftliche Untersuchung erforderlich und wie sie allein durch das Abhören der Aufzeichnung nicht zu erreichen ist.[78]

Die im Rahmen dieser Arbeit angefertigten Transkripte, auf deren Grundlage die einzelnen Analysen angefertigt wurden, basieren auf den Konventionen des von Selting et al. (2009) erarbeiteten „Gesprächsanalytischen Transkriptionssystems 2" (GAT 2). In Anbetracht des großen Umfangs des Korpus konnten nicht alle Gespräche nach GAT 2 verschriftlicht werden. Transkribiert wurden nur Gesprächsstellen, die für die unmittelbare Analyse des zu veranschaulichenden Phänomens von Relevanz sind. Die Verschriftlichung der einzelnen Gesprächsstellen orientierte sich größtenteils an den Vorgaben für das „Basistranskript" (Selting et al. 2009: 369–377); in einigen Fällen wurden die Transkriptionen – je nach spezifischem Erkenntnisinteresse – zudem gemäß den Konventionen des „Feintranskripts" (Selting et al. 2009: 377–382) ausgebaut. Im Folgenden findet sich eine

---

76 Dies hat zur Folge, dass dieser spezielle Teil ethnographischen Wissens für die Analysen nicht bzw. nur in begrenztem Umfang fruchtbar gemacht werden kann.

77 ReferendarInnen sind unter den Aufgenommenen nicht vertreten.

78 Allgemein zur (Notwendigkeit der) Arbeit mit Transkripten in der Gesprächsanalyse siehe die Ausführungen Deppermanns (2008a: 39–48).

Auflistung der zugrunde gelegten Transkriptionskonventionen (Selting et al. 2009: 391–393):

Sprechersiglen

L / L‘in	LehrerIn
M	Mutter
V	Vater
S / S‘in	SchülerIn[79]

Verlaufsstruktur

001	Zeilen, die Nummerierungen tragen, stehen für Intonationsphrasen[80]
[ ]	Überlappungen und Simultansprechen
[ ]	
=	schneller, unmittelbarer Anschluss neuer Sprecherbeiträge

Akzentuierung

akZENT	Fokusakzent
akzEnt	Nebenakzent
ak!ZENT!	extra starker Akzent

Tonhöhenbewegung am Ende von Intonationsphrasen

?	hoch steigend
,	mittel steigend
–	gleichbleibend
;	mittel fallend
.	tief fallend

79 Je nach Bedarf wurden die hier aufgelisteten Siglen noch um weitere Siglen bzw. Angaben ergänzt, wie etwa „L1 / L'in 1“ und „L2 / L'in 2“, wenn zwei Lehrkräfte im Gespräch anwesend waren, oder beispielsweise „G“, sofern zusätzlich ein Geschwisterkind an dem Gespräch teilnahm. Da es sich hier jedoch um Ausnahmen handelt, wurden diesen Angaben nicht unter den oben aufgelisteten Siglen erwähnt.

80 Zum Begriff „Intonationsphrase“ siehe Selting et al. (2009: 370).

Pausen

(.)	Mikropause, geschätzt, bis ca. 0.2 Sek. Dauer
(-)	kurze geschätzte Pause von ca. 0.2–0.5 Sek. Dauer
(--)	mittlere geschätzte Pause von ca. 0.5–0.8 Sek. Dauer
(---)	längere geschätzte Pause von ca. 0.8–1.0 Sek. Dauer
(3.0)	geschätzte Pause, deren Dauer länger ist als 1.0 Sek.

Rezeptionssignale

hm ja nee	einsilbige Signale
hm_hm	zweisilbige Signale
ˀhmˀhm	mit Glottalverschluss, meistens verneinend

Lautstärke- und Sprechgeschwindigkeitsveränderung, mit Reichweite

<<f> >	forte, laut
<<ff> >	fortissimo, sehr laut
<<p> >	piano, leise
<<pp> >	pianissimo, sehr leise
<<all> >	allegro, schnell
<<len> >	lento, langsam

Veränderung der Stimmqualität und Artikulationsweise, Mit Reichweite

<<creaky> >	glottalisiert, „Knarrstimme“
<<flüsternd> >	Beispiel für Veränderung der Stimmqualität, wie angegeben

Ein- und Ausatmen

°h / h°	Ein- bzw. Ausatmen von ca. 0.2–0.5 Sek. Dauer
°hh / hh°	Ein- bzw. Ausatmen von ca. 0.5–0.8 Sek. Dauer
°hhh / hhh°	Ein- bzw. Ausatmen von ca. 0.8–0.8 Sek. Dauer

Lachen

haha hehe	silbisches Lachen
((lacht))	Beschreibung des Lachens

<<lachend> >	Lachpartikeln in der Rede, mit Reichweite
<<:-)> >	„smile voice“, mit Reichweite

Sonstige segmentale Konventionen

:	Dehnung, Längung, um ca. 0.2–0.5 Sek.
::	Dehnung, Längung, um ca. 0.5.–0.8 Sek.
:::	Dehnung, Längung, um ca. 0.8–1.0 Sek.
ʔ	Abbruch durch Glottalverschluss
und_äh	Verschleifungen innerhalb von Einheiten
äh ähm	Verzögerungssignale, „gefüllte Pausen“

Sonstige Konventionen

((hustet))	para- und außersprachliche Handlungen und Ereignisse
<<hustend> >	sprachbegleitende para- und außersprachliche Handlungen und Ereignisse, mit Reichweite
( )	unverständliche Passage ohne weitere Angaben
(solche)	vermuteter Wortlaut
(...)	Auslassung im Transkript
man	Fettdruck zum Verweis auf das im Text diskutierte Phänomen

Die in den jeweiligen Kapiteln diskutierten Transkriptausschnitte erhalten zudem Überschriften wie die folgende: „Datum 1 ((Hauptschule, Kleinstadt 2, G 106) L, V, S'in)“. Zweck der Überschriften ist es, grundlegende Informationen zum analysierten Auszug bereitzustellen. Die exemplarisch angeführte Überschrift etwa verdeutlicht, dass der abgedruckte Transkriptausschnitt das erste Beispiel („Datum 1“) des jeweiligen Kapitels repräsentiert, das Gespräch an der „Hauptschule“ in „Kleinstadt 2“ aufgenommen wurde und „Lehrer“ („L“), Vater („V“) und Schülerin („S'in“) daran teilnahmen.[81]

81 Die Information „G 106“ ist für die LeserInnen nicht von Relevanz, sondern dient lediglich der eigenen internen Strukturierung der vorliegenden Transkripte.

5 Konstitutive Gattungsmerkmale von Elternsprechtagsgesprächen

Ziel des Kapitels ist es, eine Zusammenstellung konstitutiver Gattungsmerkmale von Elternsprechtagsgesprächen vorzunehmen. Dies geschieht nicht nur auf Basis konkreter Gesprächsauszüge aus dem in Kapitel 4 vorgestellten Datenkorpus, sondern darüber hinaus auch unter Hinzuziehung essentieller ethnographischer Datenquellen, wie sie etwa in Form des „Schulgesetzes für das Land NRW“ (2010) und der „Allgemeinen Dienstordnung für Lehrer und Lehrerinnen, Schulleiter und Schulleiterinnen an öffentlichen Schulen“ (2010) existieren.[82]

Wie schon in Kapitel 3.2 dieser Arbeit ausführlich erläutert, können kommunikative Gattungen nach Luckmann (1984: 59) „ganz allgemein als gesellschaftlich verfestigte und intersubjektiv mehr oder minder verbindliche Vorprägungen kommunikativer Vorgänge angesehen werden“. Ein Indiz für die Verankerung kommunikativer Gattungen im gesellschaftlichen Wissensvorrat liefert etwa das Vorhandensein von Ethno-Terminologien bzw. Ethnokategorien, also „Konstrukten erster Ordnung“ (Schütz 2004), zur Bezeichnung dieser Vorgänge (vgl. Günthner/Knoblauch 1997: 288). Für die vorliegenden Interaktionen zeigt sich die Existenz derartiger Ethnokategorien, wie der vorliegende Ausschnitt aus einem Elternsprechtagsgespräch zwischen Lehrer, Vater und Schülerin exemplarisch veranschaulicht:

Datum 1 ((Hauptschule, Kleinstadt 2, G 106) L, V, S’in)

```
001  L      wann ham_wer uns dat LETZte mal gesehen;=
002         =mit deiner MUTter glaub ich;
003         <<dim> ham_wer uns überHAUPT schonmal hier beim
            elternsprechtag [gesehen],>
004  S‘in                   [ˀhmˀhm;  ]
005         (---)
006         nee.
```

82 Beziehe ich mich in den folgenden Ausführungen auf die erwähnten schulischen Gesetze und Verordnungen, dann lege ich stets die Versionen des Jahres 2010 (trotz der Existenz aktuellerer Fassungen) zugrunde, da sie den rechtlichen Rahmen für die im gleichen Jahr erhobenen Gespräche bildeten. Online abrufbar sind diese beiden ethnographischen Quellen unter den folgenden beiden Links: http://www.ekg-koeln.de/Infopool/vorgaben/SchulG2010.pdf und http://vlw-nrw.de/downloads/Gesetze/ADO_2010_07_01.PDF (04.02.2015).

DOI 10.1515/9783110476019

In Zeile 003 stellt der Lehrer die an Vater und/oder Schülerin gerichtete Frage, ob sich die Beteiligten „hier beim elternsprechtag“ schon einmal gesehen haben; zur Charakterisierung der sozialen Situation („hier“), in der sich die drei Interagierenden aktuell befinden, benutzt die Lehrkraft explizit die Bezeichnung „elternsprechtag“. Im Zuge der Verwendung dieser Begrifflichkeit kommt es somit zu einem „talking-into-being“ (Heritage 1984; Boden 1994) dieser spezifischen institutionellen Interaktionssituation. Durch die sich anschließende Reaktion der Schülerin wird deutlich, dass die Bezeichnung „elternsprechtag“ auch in deren Wissensvorrat vorhanden ist: Mittels „^{ʔ}hm^{ʔ}hm“ (Z. 004) und „nee.“ (Z. 006) verneint sie die Frage und gibt damit zu erkennen, dass sie weiß, worauf der Lehrer im Rahmen dieser Formulierung inhaltlich rekurriert.

Auf den Begriff „Elternsprechtag“ trifft man nicht nur in der sozialen Situation selbst. Im Schulgesetz NRW (2010), das „die zentralen Rechtsvorschriften für das gesamte Schulwesen in Nordrhein-Westfalen in einem einheitlichen Landesschulgesetz zusammen[]fasst“ (Jülich/van den Hövel 2008: 1), findet sich etwa der folgende Passus, in dem der Terminus „Elternsprechtage“ anzutreffen ist:

> Die Lehrerinnen und Lehrer beraten die Eltern außerhalb des Unterrichts. *Elternsprechtage* [Hervorhebung L. W.] werden nicht während der Unterrichtszeit am Vormittag durchgeführt. (§ 44, Abs. 4)

Selbiges gilt für die Allgemeine Dienstordnung (2010), die – ihrem Selbstverständnis nach – als „innerdienstliche Geschäftsordnung […] den Schulen praktische Hilfe geben soll, ihren [Bildungs- und Erziehungs-, LW]Auftrag aufgabengerecht zu erfüllen“ (§ 1, Abs. 2). Hier heißt es, dass

> [a]n einem *Sprechtag* [Hervorhebung L. W.] im Schulhalbjahr […] die Lehrer und Lehrerinnen den Erziehungsberechtigten und den für die Berufserziehung Mitverantwortlichen für Rücksprachen zur Verfügung [stehen]. (§ 8, Abs. 3)

Ferner findet die Begrifflichkeit auch Verwendung in der Ratgeberliteratur zum Thema, deren Vorhandensein abermals ein Indiz für den gesellschaftlichen Charakter des Gattungswissens darstellt (vgl. Auer 2013: 188). So trägt etwa ein Abschnitt des von Singer (2009) an Eltern und Lehrkräfte gerichteten Ratgebers den Titel „Elternsprechtag: Wie beim Beichten?“. Auch in Tornsdorfs (2006) Ratgeber stößt man auf ein Kapitel mit der Bezeichnung „Wie man als Lehrer den Elternsprechtag besser überlebt“. Darüber hinaus begegnet einem die Begrifflichkeit in einer Vielzahl nicht-wissenschaftlicher Sachbücher, die sich kritisch mit diesen Treffen zwischen Eltern und Lehrkräften auseinandersetzen. Zu nennen wäre etwa das bereits in der Einleitung zitierte „Lehrerhasser-Buch“ Kühns (2006) mit dem Namen „Elternsprechtag. Wie schlimm ist Schule wirklich?“.

Allein der häufige Gebrauch dieses Terminus im Alltag zeugt davon, dass die damit bezeichnete soziale Situation, in der sich Eltern und Lehrkräfte begegnen, von gesellschaftlicher Relevanz ist. Wenn Luckmann – wie in Kapitel 3.2 dieser Arbeit dargelegt – kommunikative Gattungen als Lösungen für bestimmte gesellschaftliche Probleme ansieht, so stellt sich im Hinblick auf Elternsprechtagsgespräche zwangsläufig die Frage, für welche konkreten Probleme des gesellschaftlichen Lebens diese Lösungsmuster darstellen. Im Rahmen dieses Kapitels wird nicht nur diese essentielle Frage zu beantworten versucht, sondern es wird zudem auf die „mehr oder minder verbindlichen Vorprägungen" fokussiert, die den Elternsprechtagsgesprächen aus dem Korpus zugrunde liegen. „Vorgeprägt kann vieles sein", konstatiert Luckmann (1984: 59) in einer seiner zahlreichen Abhandlungen zum Wesen kommunikativer Gattungen und verweist damit implizit auf die in Kapitel 3.2 ausführlich vorgestellten strukturellen Ebenen, die seines Erachtens eine spezifische Gattung konstituieren: auf die „Außenebene" und die „Binnenebene", ergänzt durch die von Günthner/Knoblauch (1994, 1996, 1997) postulierte „Interaktionsebene". Da sich – wie erläutert – verschiedene, für die Gattung konstitutive Aspekte nicht eindeutig der einen oder anderen Ebene zuordnen lassen, werde ich im Folgenden nicht strikt ebenenbezogen vorgehen, sondern losgelöst von dieser Zuordnungsproblematik essentielle Verfestigungen herausstellen und diese mit Blick auf das, was sie für die Konstitution der Gattung leisten, vorstellen und erläutern.[83]

5.1 Institutionalität

Institutionalität ist ein konstitutives Merkmal der Gattung „Elternsprechtagsgespräch". Worin sich diese genau manifestiert, wird im Kommenden genauer ausgeführt.

83 Neben den ausführlich dargestellten Arbeiten von Günthner (1995a, 2000a) und Günthner/Knoblauch (1994, 1996, 1997) orientiere ich mich bei der folgenden Zusammenstellung gattungskonstitutiver Merkmale insbesondere an dem strukturellen Vorgehen Birkners (2001: 55–106), die mit dem Bewerbungsgespräch eine dem Elternsprechtagsgespräch vergleichbar komplexe soziale Situation als „kommunikative Gattung" analysiert.

5.1.1 Institutionelles Setting

Bezeichnet man eine Interaktion aus gesprächsanalytischer Sicht als institutionell, so gilt es aufzuzeigen, dass sich die Interagierenden in ihrem sprachlichen Handeln an diesem spezifischen institutionellen Kontext, also an dem festgelegten Setting, orientieren und diesen damit zugleich wiederum selbst herstellen.[84] Nach Bergmann (1988a: 53) besteht die Aufgabe der Analysierenden dann darin, zu rekonstruieren,

> wodurch ein soziales Geschehen in einem institutionellen Kontext seinen genuinen Charakter als ein institutionsspezifisches Geschehen erhält, also etwa herauszufinden, was ein PrüfungsGESPRÄCH zu einem PRÜFUNGSgespräch macht. Dabei besteht die zu lösende Aufgabe darin, schrittweise aus einzelnen Gesprächsereignissen die kontextuell-partikulare Eigenheit dieses Ereignisses herauszufiltern, d. h. den Kontext *des* Gesprächs als einen Kontext *im* Gespräch zu bestimmen.

Was macht also – um mit Bergmann (1988a) zu fragen – ein ElternsprechtagsGESPRÄCH zu einem ELTERNSPRECHTAGSgespräch? Schon Datum 1 lieferte einen Beleg dafür, dass der Begriff „Elternsprechtag" keine Kategorie ist, die von außen an diese spezifischen Interaktionssituationen herangetragen wird, sondern dass diese von Interagierenden zur Bezeichnung von dem, was sie gerade gemeinsam miteinander tun, selbst herangezogen wird:

```
003  L     <<dim> ham_wer uns überHAUPT schonmal hier
           beim elternsprechtag [gesehen],>
```

Die Lehrkraft charakterisiert die Situation, in der sich die Beteiligten gemeinsam befinden, als „elternsprechtag". Sie zeigt damit an, dass diese Begrifflichkeit für die am Gespräch Beteiligten eine außersprachliche Realität besitzt und damit eine relevante Orientierungsgröße darstellt. Mittels der Formulierung „hier beim elternsprechtag" verdeutlicht der Lehrer jedoch nicht nur seine Orientierung am institutionellen Kontext, sondern er stellt diesen damit zugleich her, indem er die soziale Begegnung als „Elternsprechtag" und damit als institutionell, da schulisch verankertes Geschehen definiert.

Die Ausrichtung der Interagierenden am institutionellen Kontext sowie die damit einhergehende Konstruktion desselben zeigen sich darüber hinaus auch

---

84 Siehe hierzu auch Drew/Sorjonen (1997: 94). Zum „reflexiven Kontextbegriff" sowie zum Konzept der „Kontextualisierung" siehe die Ausführungen in Kapitel 3.1.

im Hinblick auf die für die Gespräche spezifische Teilnehmerstruktur: Die Gesprächsbeteiligten präsentieren sich in ihrer jeweiligen (situativen) Identität als „Lehrkraft“, „Elternteil“ und/oder „SchülerIn“ und setzen eben diese auch bei ihrem jeweiligen Gegenüber relevant; jede der Parteien „makes relevant the identity to the interactional business going on“ (Antaki/Widdicombe 1998: 3).[85] Ein Blick auf die folgenden Transkriptausschnitte demonstriert dies.

Datum 3 ((Gymnasium 2, Großstadt 2, G 3) L, M, S)

```
001  L     also dAs is ja sowieSO die idee;=
002        =dass (-) mit dem DRUCK den-
003        (--)
004        WIR also;
005        SIE als Eltern;
006        oder ICH als °hh lEhrer ausübe;
007        dass wir DA:,
008        (-)
009        in DEM alter eigentlich nIch mehr (.) [für] da
010  M                                           [ja;]
     L     sind;
011  M     NEIN;
```

85 Grundlegend für ein auf konversationsanalytischen Annahmen fußendes Identitätskonzept ist die Betonung des dynamischen Charakters der „identities in interaction“, wie Drew/Heritage (2001: 21) verdeutlichen: „[...] ‚[C]ontext‘ and identity have to be treated as inherently locally produced, incrementally developed and, by extension, as transformable at any moment“. Dies zeigt sich auch in den Daten der vorliegenden Arbeit: So präsentieren sich beispielsweise Lehrkräfte nicht ausschließlich in ihrer Identität als „Lehrkraft“, sondern etwa auch in der als „Elternteil“. Im vorliegenden Transkriptausschnitt berichtet ein Lateinlehrer der Mutter von dem Umgang mit seinen eigenen Kindern:

Datum 2 ((Gymnasium 2, Großstadt 2, G 3) L, M, S)

```
001  L     also ich FRAge se nich mehr meine kinder;
002        OB se zʔ zʔ-
003        (--)
004  M     die [kommen von SELBST;]
005  L         [hilfe in          ] laTEIN brauchen;
```

Allgemein zur Komplexität der unterschiedlichen Beteiligungsrollen, die Interagierende während der Interaktion einnehmen können, siehe Goffman (1977) und dazu die Diskussion bei Levinson (1988).

Datum 4 ((Gymnasium 2, Großstadt 2, G 4) L, M)

```
001  M     ICH äh::-
002        möchte auch NUR mal sehen wie_s (.) AUssieht-
003        GRAD (.) im moment; h°
004        bei meinem SOHN.
005  L     ja:;
006        (1.5)
007        NICH gut;
```

Datum 5 ((Gymnasium, Großstadt 3, G 57) L'in, M, S)

```
001  L'in  du warst mIt einer der ERSten,
002        [äh: die auf dieser LISte] gelandet sind;
003  S&M   [(  )                    ]
004  L'in  soziALverhalten;
005  S     AH:::;
006  L'in  du bist ein (-) GUter schüler,
007        (1.5)
008  S     hä,
009  L'in  hinsichtlich deines verhAltens in der KLASse;
```

In Datum 3 präsentiert der Lehrer seine Sichtweise, dass es nicht die Aufgabe der Eltern und Lehrkräfte darstellt, Druck auf SchülerInnen auszuüben, da diese in einem Alter sind, in dem deren eigenverantwortliches Handeln gefragt ist. Mittels der Fremdzuschreibung bzw. -kategorisierung „SIE als Eltern;" (Z. 005) und der Selbstzuschreibung bzw. -kategorisierung „ICH als °hh lEhrer" (Z. 006) bringt er in diesem Zusammenhang explizit seine Orientierung an den verschiedenen Identitäten der im Gespräch Anwesenden zum Ausdruck:[86] Relevante Bezugsgröße für das Gespräch ist die Identität des Gegenübers als „Eltern(teil)" und die eigene als „Lehrer". Dies lässt sich auch für Datum 4 beobachten: Hier präsentiert sich die Interagierende indirekt als „Mutter", indem sie auf die abwesende dritte Person, nämlich den Schüler, mittels „mein[ ] SOHN" (Z. 004) referiert. Sind

86 Allgemein zum Konzept der „(Personen)Kategorisierung" siehe Lucius-Hoene/Deppermann (2002: 214): „*Kategorisierung* ist die Kernoperation der Deskription überhaupt. Sie betrifft die Frage, als was jemand oder etwas bezeichnet wird, d. h. welcher Kategorie er, sie oder es zugeordnet wird [...]. Mit der *Personenkategorisierung* werden [...] Eigenschaften zugeschrieben. Dazu gehören Satus und soziale Rolle (wie ‚Vorgesetzter', ‚Dienststellenleiter'), die Zugehörigkeit zu sozialen Gruppen und Milieus (wie ‚Soldaten', ‚Peruaner') oder psychologische Merkmale (wie ‚Witzbold', ‚Ehrgeizling')." Zum Konzept der „Membership Categorization Devices" siehe Sacks (1972).

SchülerInnen – wie in Datum 5 – während des Gesprächs anwesend, zeigt sich die Orientierung der Beteiligten auch an deren situativer Identität: So behandelt die Lehrerin das anwesende Kind in Zeile 006 in direkter Adressierung als „GUte[n] schüler“, womit abermals die Ausrichtung an dessen gesprächsspezifischer Identität zum Ausdruck kommt.

Die präsentierten Transkriptausschnitte verdeutlichen, wie Interagierende die Identitäten „Lehrkraft“, „Elternteil“ und „SchülerIn“, die als konstitutiv für die spezifische Teilnehmerstruktur von Elternsprechtagsgesprächen gelten, sowohl bei sich als selbst als auch bei ihrem jeweiligen Gegenüber relevant setzen. Die spezifische Teilnehmerstruktur ist – neben weiteren strukturellen, im Folgenden aufgeführten Aspekten – maßgeblich dafür verantwortlich, dass aus einem ElternsprechtagsGESPRÄCH ein ELTERNSPRECHTAGSgespräch wird.

Elternsprechtagsgespräche finden im Kontext der Institution Schule statt. Während Lehr-Lern-Interaktionen zwischen Lehrkräften und SchülerInnen gewissermaßen den Mittelpunkt schulischer Kommunikation darstellen, können Interaktionen zwischen Lehrkräften und Eltern als „Unterart des institutionellen Schuldiskurses“ aufgefasst werden (vgl. Kotthoff 2012: 292). Im Gegensatz zu den täglich stattfindenden Lehr-Lern-Interaktionen werden diese – laut Regelung der Allgemeinen Dienstordnung (2010: § 8, Abs. 3) – nur einmal im Schulhalbjahr, meist gegen Mitte des Halbjahres, anberaumt.[87] Die zeitliche Dauer der einzelnen Gespräche ist nicht im Schulgesetz NRW oder in der Allgemeinen Dienstordnung geregelt und wird von den Schulen selbst bestimmt. Meist werden Slots von fünf bis zehn Minuten Länge festgesetzt, wovon jedoch im Einzelfall abgewichen werden kann, wenn beispielsweise Eltern nicht erscheinen oder nur wenige Termine besetzt sind und somit Vakanzen entstehen.[88] Dass der Faktor „Dauer des Gesprächs“ eine für die Interagierenden relevante Orientierungsgröße darstellt und für die Gesprächsinhalte determinierend sein kann, zeigen etwa gelegentlich anzutreffende metakommunikative Äußerungen der Art „WIR machen_s schnell.“ ((Gymnasium 1, Großstadt 2, G 7), L, V), wie es etwa von einem Vater zu Gesprächsbeginn geäußert wurde. Auch finden sich am Anfang der Interaktionen mitunter Sequenzen, in denen das zu Besprechende auf die zur Verfügung ste-

---

87 Als einen Grund für diese Terminierung inmitten des Halbjahres nannte mir eine der aufgezeichneten Lehrkräfte, dass den SchülerInnen damit die Möglichkeit gegeben werden soll, sich der etwaigen, im Gespräch erörterten Kritikpunkte annehmen und diese in der verbleibenden zweiten Hälfte des Halbjahres konkret bearbeiten zu können.

88 Zu der Dauer der im Rahmen dieser Arbeit aufgenommenen Gespräche siehe die Ausführungen in Kapitel 4.1.

hende Zeit explizit abzustimmen versucht wird. Datum 6 verdeutlicht dies: Lehrerin und Mutter unterhalten sich über den Leistungsstand der ebenfalls im Gespräch anwesenden Schülerin. Die Lehrerin fragt nach, von welcher zeitlichen Dauer die zu präsentierende „Version" des besagten Leistungsstands sein soll:

Datum 6 ((Gymnasium, Großstadt 3, G 58)) L'in, M, S'in)

```
001 L'in  ne KNAPpe version oder ne lAnge version;
002       (2.0)
003 M     wieviel zeit HAben sie;
004 L'in  nich VIEL leider;
005       he[ich MUSS   ] die knAppe machen;
006 M       [also KURze;]
007       he[hehe ]he
008 L'in    [oKAY;]
009       ähm::-
```

Ungeachtet ihrer Offerte, der Mutter eine „KNAPpe" oder „lAnge" Version des Leistungsstands der Schülerin präsentieren zu können, weist die Lehrerin in Zeile 004–005 explizit darauf hin, dass sie „nich VIEL" Zeit hat und die „knAppe machen" muss. Die Mutter stimmt der Lehrerin zu, ehe die Lehrerin ab Zeile 009 mit der Schilderung beginnt. Hier zeigt sich, wie der Faktor „Dauer des Gesprächs" als limitierender Faktor für die im Gespräch darzustellenden Inhalte angeführt und die folgende Darstellung gleichermaßen als „Kurzversion" gerahmt wird.[89]

Zu den bisher aufgezeigten Aspekten des institutionellen Settings, das der sozialen Begegnung zugrunde liegt, kommt ein weiterer: die Tatsache, dass die Gespräche in schulischen Räumlichkeiten stattfinden. Lehrkräfte verfügen gewissermaßen über einen „Heimvorteil"[90] oder mit Macbeth (1989, zitiert nach Walker 1998: 173) gesprochen: „[L]ike a server in tennis, the teacher has the advantage". Die Interaktion findet in der Schule statt und somit in einem der Lehrkraft vertrauten Terrain, ihrem alltäglichen Arbeitsplatz. „Parents were visitors

89 Walker (1998: 171) macht u. a. die rigiden „Time Constraints" als Faktor für die Unzufriedenheit der Beteiligten mit diesen Treffen aus, was sie mit der folgenden rhetorischen Frage deutlich zum Ausdruck bringt: „How meaningful an exchange can be expected under constrained circumstances during an interview that occurs once a year and is scheduled to last 5 minutes?"

90 Diesen Begriff benutzt auch Birkner (2001: 66), um deutlich zu machen, dass sich die BewerberInnen in Bewerbungsgesprächen in den für sie unbekannten Räumlichkeiten des Unternehmens einfinden müssen.

to the teachers' territory", formuliert Walker (1998: 173). Die Eltern sind diejenigen, die von den Lehrkräften aufgerufen werden, um den Raum, in dem das Gespräch stattfindet, betreten zu dürfen. Die Lehrkräfte bestimmen, an welcher Stelle im Klassenraum das Gespräch stattfindet und welchen Platz die Eltern beziehen müssen. Lehrkräfte verfügen somit gewissermaßen über das Hausrecht, also die Möglichkeit, eine Vielzahl der äußeren Umstände, die das Gespräch betreffen, festlegen zu können.[91] Welche konkreten und tatsächlich nachweisbaren interaktiven (Heim-)Vorteile sich für Lehrkräfte daraus jedoch ergeben, lässt sich auf Basis der vorliegenden Daten kaum beantworten.[92] Möglicherweise resultieren daraus in psychologischer Hinsicht Unannehmlichkeiten für Eltern, etwa das Gefühl des „Sicherheitsverlusts", bedingt durch das „Agieren außerhalb eines gewohnten, vertrauten und so geschützten Raumes" (Wilfing 2001: 337).[93] SchulpsychologInnen argumentieren, dass Eltern aus den genannten Gründen häufig eingeschüchtert sind, wenn sie mit Lehrkräften interagieren.[94]

---

91 Ähnliche Beobachtungen beschreibt Meer (2000: 20) auch für hochschulische Sprechstundengespräche. Sie kommt zu dem Ergebnis, dass sich die Lehrenden nicht zuletzt in Anbetracht der Möglichkeit, die Rahmenbedingungen maßgeblich festlegen zu können, „tendenziell in einer bevorrechtigten [...] Position befinden". Allgemein zu hochschulischen Sprechstunden siehe auch Boettcher/Meer (2000) und Meer (2001, 2003, 2006).

92 Ein interaktiver Vorteil mag darin liegen, dass Lehrkräfte – wie verschiedene Gespräche aus dem Korpus zeigen – situativ über die konkrete Dauer der Interaktionen entscheiden, also beispielsweise festlegen können, wann ein Gespräch beendet ist. Dieser „Vorteil" wiederum hängt jedoch freilich nicht ausschließlich mit dem statischen Kontext „Klassenzimmer" zusammen, sondern vielmehr mit der Rolle der Lehrkräfte als VertreterInnen der Institution Schule.

93 In diesem Zusammenhang sei auf eine Beobachtung von mir kurz hingewiesen: Die Eltern vermitteln gerade zu Beginn der Gespräche oft den Eindruck von Nervosität. Auch wenn innere Gemütszustände durch gesprächsanalytische Methoden nicht offengelegt werden können, zeigen sich im sprachlichen Handeln der Eltern doch Charakteristika, die als Folgen von Nervosität angesehen werden könnten (vgl. etwa Stoica-Klüver/Klüver/Schmidt 2007): häufiges Ein- und Ausatmen, schnelles Sprechen, Abbrüche, Reformulierungen oder auch Versprecher. Ob dies mit dem oben erwähnten „Sicherheitsverlust" der Eltern ob der Tatsache, dass die Interaktion auf fremdem Terrain stattfindet, zusammenhängt, kann letztendlich aber nicht geklärt werden und ist möglicherweise auch auf verschiedene andere Ursachen zurückzuführen.

94 Vgl. hierzu das Interview der Journalistin Anja Schimanke mit dem Schulpsychologen Klaus Kuhlmann, das auf der Homepage des Schulministeriums NRW abgedruckt ist: http://www.schulministerium.nrw.de/docs/AusSchulen/Interviews/Es-geht-um-das-Kind-seine-Probleme-und-Beduerfnisse/index.html (05.02.2015).

5.1.2 Inter-Institutionalität

Unverkennbares Merkmal der Gattung Elternsprechtagsgespräch ist der Umstand, dass man es mit Interaktionen zu tun hat, die sich gewissermaßen als *inter*-institutionell charakterisieren lassen, da VertreterInnen zweier sozialer Institutionen, der Schule und der Familie, aufeinandertreffen. Hinsichtlich dieser sozialen Situation von „inter-institutionellen" Gesprächen zu sprechen, ist sowohl in der Forschungsliteratur zu deutschen als auch zu nicht-deutschen LehrerIn-Eltern-Interaktionen weit verbreitet. Kotthoff (2012: 305) etwa beschreibt, dass sich

> [s]owohl die Lehrpersonen als auch die Eltern […] in diesen Gesprächen [positionieren]. Die Lehrerin gibt sozusagen Einblick in die Klasse, die Mütter geben Einblick in die Familien, z. B. in Hausaufgabensituationen mit den Kindern. Deshalb spreche ich von *interinstitutionellem Diskurs* [Hervorhebung L. W.].

Ähnliches konstatiert Pillet-Shore (2015a: 2) für ihre amerikanischen Daten:

> As embodiments of the family institution, parents must periodically interact with representatives of other social institutions (e. g., teachers within schools; pediatricians within clinics). And during these *inter-institutional encounters* [Hervorhebung L. W.], they inescapably present the kind of parent they are – how they *do* the job of ‚being a parent'.

Die Charakterisierung der sozialen Situation als eine *inter-institutionelle* setzt allerdings einen weitgefassten Institutionsbegriff voraus: Demnach werden unter „Institutionen" (wie z. B. dem Bildungswesen, also dem Schulwesen) nicht ausschließlich „historisch entwickelte Apparate verstanden […], die der Produktion und Reproduktion der gesellschaftlichen Verhältnisse dienen", und die „die Bewegungsformen oder Handlungsrahmen [bilden], in denen sich die konkreten gesellschaftlichen Prozesse und Auseinandersetzungen abspielen" (Becker-Mrotzek 2001: 1505). Folgt man der Definition des Begriffs „Institution", wie sie etwa das *Wörterbuch der Soziologie* (Hillmann 2007: 381) zugrunde legt, lässt sich auch die „Familie" als eine solche auffassen – so handelt es sich bei einer „Institution" um

> jegliche Form bewusst gestalteter oder ungeplant entstandener stabiler, dauerhafter Muster menschl. Beziehungen, die in einer Gesellschaft erzwungen oder durch die allseits als legitim geltenden Ordnungsvorstellungen getragen und tatsächlich ‚gelebt' werden.

Dies deckt sich mit dem (mikro)soziologischen Verständnis von „Familie" als einer „überschaubaren Anzahl von Personen, die auf Dauer in enger emotionaler und solidarischer Verbindung zueinander stehen" und bestimmte Aufgaben in

dieser Institution erfüllen (etwa die Erziehungs- und Sozialisationsaufgabe in Bezug auf Kinder) (vgl. Mühling/Rupp 2008: 79). Trifft nun ein Lehrer, als Vertreter der Institution Schule, auf eine Mutter, als einer Vertreterin der Institution Familie, lässt sich entsprechend von einer inter-institutionellen Interaktionssituation sprechen.[95]

Datum 7 und 8 liefern Beispiele, wie Lehrkräfte und Eltern sich in den Gesprächen als „AgentInnen" (Ehlich/Rehbein 1980: 343) innerhalb ihrer jeweiligen Institution präsentieren. In Datum 7 berichtet die Lehrerin über eine konkrete Unterrichtssituation in ihrer Schulklasse:

Datum 7 ((Gymnasium 2, Großstadt 2, G 26) L'in, M)

```
001  L'in  als wir (.)[ein]mal jetzt die GRUPpenarbeit
002  M                [hm;]
     L'in  gemacht haben-
003        da hat ninas gruppe ja richtig gUt äh
           MITgearbeitet;=
004        =[un:]d äh-
005  M      [hm;]
006  L'in  °hh haben da: äh ganz schöne erGEBnisse
            präsentiert;
```

95 Trotz dieser Klassifikation als „inter-institutionell" muss bedacht werden, dass Gespräche im Rahmen der Familie selbst wiederum nicht als „institutionelle Kommunikation" im engeren Sinne gelten. Freilich lassen sich verschiedene der von Drew/Heritage (2001) angesprochenen Merkmale institutioneller Kommunikation partiell auch auf Familiengespräche anwenden (z. B. das Vorhandensein von Macht- und Wissensasymmetrien zwischen Eltern und Söhnen/Töchtern, die Wahl spezifischer Lexik (etwa Liebeslexik), etwaige Besonderheiten im Hinblick auf den Sprecherwechsel zwischen Erwachsenen und Kindern etc.). Andere für institutionelle Kommunikationssituationen konstitutive Charakteristika lassen sich für Familiengespräche jedoch nicht nachweisen, wie sich an dem nachfolgenden Zitat Drew/Heritages (2001: 3) erkennen lässt; demnach sind institutionelle Gespräche „basically task-related and they involve at least one participant who represents a formal organization of some kind. The tasks of these interactions […] are primarily accomplished through the exchange of talk between professionals and lay persons. So the title of this volume, *Talk at Work*, refers to this: that talk-in-interaction is the principal means through which lay persons pursue various practical goals and the central medium through which the daily working activities of many professionals and organizational representatives are conducted." Familiengespräche sind weder durch ihre strikte und ausschließliche Aufgabenbezogenheit gekennzeichnet noch durch den Umstand, dass wenigstens ein/e GesprächsteilnehmerIn eine für die Interaktion relevante „formal organization" repräsentiert, der er/sie angehört. Es handelt sich also nicht um die typische Konstellation, in der ein Laie eine Expertin im Rahmen der Institution aufsucht, um ein spezifisches Anliegen geklärt zu wissen.

```
007         während Andere gruppen: sich über die FREIzeit
            oder so unterhAlten haben;=
008         =also die klasse[die] KENNT das irgendwie
009  M                      [hm;]
     L'in   glaub ich noch nich s[o, ]
010  M                           [hm,]
011         ja,
012  L'in   mit der GRUPpenarbeit,
013         und eigentlich sin (.) grUppenarbeiten in
            mathematik ne ganz schöne SAche,
```

Im vorliegenden Transkriptausschnitt zeigt sich die Lehrerin als Agentin der Institution Schule, indem sie sich als kompetente Ansprechpartnerin in Bezug auf das vorführt, was in der Schulklasse geschieht. Sie berichtet detailliert von dem Ablauf einer Gruppenarbeit, die die SchülerInnen unter ihrer Regie absolvieren mussten (Z. 001–013): Sie ist in der Lage, das Agieren einzelner SchülerInnengruppen im Kontext dieser Lernform nachzeichnen zu können (die einen haben „gUt äh MITgearbeitet“ (Z. 003), die anderen haben sich „über die FREIzeit oder so unterhAlten“ (Z. 007)). Zudem liefert sie, was nur ihr als Kennerin verschiedener Eigenheiten der Klasse möglich ist, eine generalisierende Einschätzung in Bezug auf die Erfahrungen der betreffenden SchülerInnen im Umgang mit dieser Lernform: „also die klasse die KENNT das irgendwie glaub ich noch nich so,“ (Z. 008–009).

Während Lehrkräfte also über Wissen aus erster Hand in Bezug auf den schulischen Bereich verfügen und dieses im Gespräch verbalisieren, liefern Eltern – basierend auf ihrem Wissen – wiederum Einblicke in den familiären Alltag des Kindes. Datum 8 stellt ein Beispiel hierfür dar: Die Mutter vermittelt der Lehrerin einen umfassenden Eindruck vom Privatleben ihrer „Alleinerziehendenfamilie“[96], insbesondere vom Ablauf eines gewöhnlichen Tages und den vermeintlichen Folgen daraus für den schulischen (Miss-)Erfolg ihrer Tochter. Sie öffnet in gewisser Weise ein „Fenster ins ‚zu Hause‘“ (Kotthoff 2012: 317).

96 Zum Begriff „Alleinerziehendenfamilie“ siehe etwa Funcke/Hildenbrand (2009: 33–34).

Datum 8 ((Gymnasium 2, Großstadt 2, G 28) L'in, M)

```
001  M      ich HAB da-
002         (1.5, das Gespräch wird zunächst durch eine in
            das Klassenzimmer eintretende Person gestört, ehe es
            fortgesetzt werden kann)
003         hab da äh: privat im moment auch Echt äh
            proBLEme,
004         (ich) bin alLEINerziehend,
005         ich bin äh °hh VOLLzeit berUfstätig,=
006         =al [so auf] paPIER nur dreißig stUnden,
007  L'in       [hm_hm,]
008  M      °hhh aber: mit Überstunden hab ich n
            zwölfSTUNdentag,
009  L'in   [hm, ]
010  M      [muss] ZUsätzlich noch von hartz vIEr leben,
011         °hh weil der STUNdenlohn (.) unter fünf EUro
            is,
012         °hh un:d das sind alles so äh SAchen-=
013         =seit EInem jahr verlass ich die wohnung um °h
            fünf UHR,
014  L'in   [hm_hm,]
015  M      [°hh   ] un:d (.) komm Abends um diese UHRzeit
            wieder;=
016         =also sprich seit  [EInem] jahr sehen wir uns
017  L'in                      [ja:; ]
     M      circa ne stunde TÄGlich;
018         w °h wenn wir GLÜCK haben;
019  L'in   [hm,]
020  M      °hh das IS natürlich was-=
021         =was mich toTAL fertig macht,=
022         =weil ich SEhe einfach dass sie mir-
023         °hh äh dʔ dadurch dʔ durch die frEIheiten die
            sie dann HAT,
024         °h[h   ] ich bin sehr streng WENN ich zuhause
025  L'in     [hm,]
     M      bin;
026         nur dann NÜTZT es ja nichts,
```

```
027        wenn sie_s [auch] nich UMsetzt in der
028  L'in            [ja:;]
     M     schule;=ne?
```

Dieser Ausschnitt verdeutlicht, wie sich die Mutter gewissermaßen als Agentin innerhalb der Institution Familie darstellt (vgl. Kotthoff 2012: 3). Sie ist kompetent in Bezug auf Angelegenheiten, die den familiären Alltag des Kindes betreffen. So berichtet sie etwa von der Problematik, die sich aus dem Umstand ergibt, dass sie „VOLLzeit berUfstätig" (Z. 005) ist und ihre Tochter nur „circa ne stunde TÄGlich" (Z. 016) sieht. Mittels dieser Darstellung konstruiert sie ihren Einfluss auf die Tochter als sehr begrenzt. Sie bietet der Lehrerin damit mögliche Erklärungen für die implizit angedeuteten Probleme des Kindes in der Schule an (Z. 026–027), die durch äußere, familiäre Umstände vermeintlich evoziert werden, in die die Lehrerin keinen Einblick haben kann.

Die Besonderheit von „Elternsprechtagsgesprächen" im Hinblick auf die den sozialen Begegnungen zugrunde liegende Institutionalität ist also darin zu sehen, dass VertreterInnen zweier verschiedener Institutionen aufeinandertreffen und diese über eine dritte Person verhandeln, die selbst diesen beiden Institutionen angehört: Lehrkräfte als VertreterInnen der Schule und Eltern als VertreterInnen der Familie diskutieren über ein Kind, das einerseits SchülerIn und andererseits Sohn bzw. Tochter ist. Dies kann dazu führen, dass beide Parteien unterschiedliche Perspektiven auf ein und dieselbe Person haben, die im Gespräch miteinander verhandelt werden müssen.[97] Datum 9 verdeutlicht dies.

Datum 9 ((Gesamtschule, Großstadt 1, G 89) L, M)

```
001  L     ja IHR problem is:: is äh das mÜndliche;=ne?
002        (--)
003        das haben sie: wahrscheinlich auch schon in
           ANderen fächern gehört?
004        (---)
005        Oder?
006  M     wie IMmer;
007        ja ich KENN sie [halt] nich.
008  L                     [hm, ]
009  M     obWOHL [iʔ-]
010  L            [hm,]
```

97 Siehe hierzu auch Kotthoff (2012).

```
011 M     (ich) mein JETZT so im momEnt,
012       sie is (.) wir[kt (-)] (n) bisschen OFfener
013 L                   [hm,   ]
    M     schon.
014       is [nich] mehr GANZ so,
015 L        [hm, ]
016       hm,
017       (1.5)
018       <<len> JA: gut;
019       kann ich jetzt von mir aus nIch so beSTÄtigen,>
020       SAG ich ma,
021       aber das mag natürlich auch (.) von FACH zu
          fach Unterschiedlich sein;=
022       =und natürlich zuhAUse wieder ANders.
023 M     ja;
```

Der Feststellung des Lehrers in Zeile 001, dass die mündliche Mitarbeit der Schülerin in verschiedenen Schulfächern als problematisch einzustufen ist, stimmt die Mutter mittels „wie IMmer;“ (Z. 006) zunächst zu. Im unmittelbaren Anschluss daran macht sie jedoch deutlich, dass sie ihre Tochter hinsichtlich der mündlichen Beteiligung in der Schule nicht in ausreichender Form einzuschätzen weiß: „ja ich KENN sie halt nich.“ (Z. 007). In der Folge präsentiert sie nun ihre eigene Perspektive: Ihren Beobachtungen nach wirkt das Kind „JETZT so im momEnt“ (Z. 011) ein „bisschen OFfener“ (Z. 012), also „nich mehr GANZ so“ (Z. 014) still/ruhig/verhalten (?). Dieser Perspektive hält der Lehrer wiederum die eigene Sichtweise auf das Kind entgegen: Mittels „kann ich jetzt von mir aus nIch so beSTÄtigen,“ (Z. 019) widerspricht er der Mutter, räumt jedoch ein, dass sich das Verhalten des Kindes „zuhAUse wieder ANders“ (Z. 022) darstellen kann. Es zeigt sich hier, wie die differierenden Perspektiven von Lehrkraft und Mutter, die bedingt sind durch den unterschiedlichen Zugang zum Kind ((zurückhaltendes) Auftreten in der Schule vs. (offenes) Auftreten in der Familie), miteinander abgestimmt werden müssen.

5.1.3 Asymmetrien[98]

Asymmetrien gelten nach Drew/Heritage (2001: 49) als ein zentrales Merkmal institutioneller Kommunikation:

> [I]nstitutional interactions may be characterized by role-structured, institutionalized, and omnirelevant asymmetries between participants in terms of such matters as differential distribution of knowledge, rights to knowledge, access to conversational resources, and participation in interaction.

Schon dieses Zitat zeigt, dass Asymmetrien auf ganz verschiedenen Ebenen institutioneller Kommunikation angesiedelt werden können. Birkner (2001: 68) etwa konstatiert, dass in der „institutionellen Kontaktsituation [...] in aller Regel sowohl konkrete Abhängigkeiten, und infolge dessen eine Machtasymmetrie, als auch eine Wissensasymmetrie [herrschen].“ Im Folgenden wird auf diese beiden Formen der Asymmetrie, also auf die Wissens- und auf die Machtasymmetrie, die auch für Elternsprechtagsgespräche konstitutiv sind, näher eingegangen.

Wissensasymmetrie

Wissensasymmetrien stellen eine wesentliche Eigenschaft von Kommunikation im Allgemeinen dar. So weisen Günthner/Luckmann (1995: 8) darauf hin, dass „asymmetries of knowledge are characteristic of all communication“. Linell/Luckmann (1991: 4) halten fest:

> Indeed, if there were no asymmetries at all between people, i. e. if communicatively relevant inequalities of knowledge were non-existing, there would be little or no need for most kinds of communication!

Nach Drew (2012: 153) „[scheint] die ungleiche Verteilung von Wissen [...] in nahezu allen institutionellen Settings eine Quelle für Asymmetrien zu sein [...]“. Wissensasymmetrien zeichnen sich dadurch aus, „dass einer Partei Wissen fehlt, über das die andere verfügt“ (Drew 2012: 155). Charakteristisch für institutionelle Kommunikationssituationen ist, dass ExpertInnen auf LaiInnen treffen, was sich u. a. an dem Wissensgefälle der beiden Parteien widerspiegelt: Unter „ExpertIn-

98 In Anlehnung an Linell/Luckmann (1991: 4) verwende ich den Begriff „Asymmetrie“ als einen „general term referring to various sorts of inequivalences in dialogue processes.“ Allgemein zur Terminologiediskussion „Asymmetrie“ vs. „Hierarchie“ vs. „Dominanz“ vs. „Macht“ siehe auch Brock/Meer (2004).

nen“ werden gemeinhin diejenigen verstanden, die über „Spezialwissen zu einem Gebiet“ verfügen, das sie in ihrer jeweiligen Ausbildung (zum Mediziner, zur Psychologin, zum IT-Fachmann, zur Lehrerin etc.) erworben haben (vgl. Brünner 2009: 170–171); „[a]ufgrund entsprechender Zertifikate wird Kompetenz für das betreffende Gebiet beansprucht bzw. unterstellt.“ (Brünner 2005: 90) Der Terminus „Laie/Laiin“ ist in seiner Bestimmung ungleich schwieriger, er ist „in der heutigen Gesellschaft weniger deutlich konturiert und vor allem negativ, durch die Opposition zu *Experte*, bestimmt“ (Brünner 2005: 90). LaiInnen sind – vereinfacht gesagt – dadurch charakterisiert, dass ihnen eben dieses spezifische (ExpertInnen-)Wissen fehlt (vgl. Brünner 2009: 171).[99] Auch in Elternsprechtagsgesprächen präsentieren sich die Interagierenden situativ als ExpertInnen und LaiInnen, wie das folgende Beispiel veranschaulicht.

Datum 10 ((Gymnasium 2, Großstadt 2, G 22) L’in, M)

```
001        (2.0)
002  M     irgendwelche TIPPS,
003        wie man sozusagen seine (.) mathematischen
           fähigkeiten verBESsern könnte?
004        (1.0)
005  L'in  °hh m: im: (.) BUCH sind immer: so aufgaben zum
           Üben;
006        (-)
007        drin am ende eines jeden kaPItels;
008        und die lösung(en) DAzu,
009        die stehen auch im SCHÜlerbuch drin.
010  M     ja:,
011  L'in  (al) SOwas könnte man zum beispiel mal machen;
012        oder (d?)°hhh ähm:: ja;=
013        =ansonsten auch vielleicht die aufgaben:: noch
           mal: RECHnen,
014        die wir in der SCHUle gemacht haben,
```

99 Brünner (2009:171) weist jedoch auf Folgendes hin: „In der Realität ist diese Opposition [zwischen ExpertInnen und LaiInnen, LW] jedoch relativ und gilt nur beschränkt. Denn der Expertenstatus ist auf ein Sachgebiet begrenzt; welche Bedeutung dieses Gebiet und die betreffende Expertise in einer Interaktion besitzen, hängt von der Situation und dem Handlungszusammenhang ab. Außerdem kann das Wissensgefälle zwischen Experte und Laie auf dem Gebiet größer oder kleiner sein.“

Durch die Frage im Hinblick auf „irgendwelche TIPPS“ (Z. 002), mittels derer die „mathematischen fähigkeiten“ (Z. 003) ihres Sohnes verbessert werden können, konstruiert sich die Mutter lokal als Laiin bzgl. des Einsatzes geeigneter Lernstrategien. Sie positioniert die Lehrkraft damit zugleich als Expertin, die über die Möglichkeiten verfügt, das Wissensdefizit durch die Vermittlung ihres institutionsspezifischen Fachwissens zu beheben. Durch die Nennung verschiedener Handlungsempfehlungen in den Zeilen 005–014 (Üben der Aufgaben am Kapitelende im Buch, nochmaliges Rechnen der im Unterricht bereits gelösten Aufgaben) wiederum setzt die Lehrerin ihre Identität als Expertin, die zugleich Institutionsvertreterin ist („aufgaben:: […] die wir in der SCHUle gemacht haben,“ Z. 013–014.), situativ relevant. Wie Brünner (2009: 172) für die ExpertInnen-LaiInnen-Kommunikation verdeutlicht, findet somit „ein *Wissenstransfer* statt, bei dem Teile der differierenden Wissensbestände verbalisiert, interaktiv und mental bearbeitet sowie teilweise ausgeglichen werden“.

Schon die Ausführungen in Kapitel 5.1.2 zu „Inter-Institutionalität“ verdeutlichen, dass Elternsprechtagsgespräche hinsichtlich des Vorhandenseins von Wissensasymmetrien jedoch eine besondere Charakteristik aufweisen: Lehrkräfte und Eltern agieren beide gleichermaßen als SpezialistInnen in Bezug auf den/die SchülerIn, und zwar im Hinblick auf (verschiedene) Belange, die den eigenen Bereich, also die Schule oder die Familie, betreffen. Jede Partei verfügt über z. T. exklusives Wissen, was im jeweiligen sozialen Raum vor sich geht bzw. was für diesen von unmittelbarer Relevanz ist. Datum 11 und 12 liefern Beispiele hierfür. In Datum 11 unterhalten sich Lehrer und Mutter über den Leistungsstand des Schülers Anton in Latein. Vor dem Einsetzen des unten abgedruckten Transkripts berichtet die Mutter davon, dass Anton ihr erst einen Tag vor dem Elternsprechtag von zwei Fünfen in den Lateintests erzählt hat. Zudem stellen Lehrkraft und Mutter fest, dass der Schüler offenbar bei einem dieser Tests die vom Lehrer eingeforderte Unterschrift der Eltern gefälscht haben muss.

Datum 11 ((Gymnasium 1, Großstadt 2, G 2) L, M)

```
001  M     dann sch äh LEgen_wer das mal so auf_n tisch.
002        es:-
003        WIE sieht_s denn nOtenmäßig dann aus;
004        ich habe jetzt diese zwei FÜNfen im kopf-
005        die er mir dann noch geSAGT hat;
006        ich [weiß natürlich] NICH,
007  L         [JA:;          ]
```

008 M was ich SONST alles noch nich gehört habe:;
009 L he
010 °hh sOnst sind sie auf dem neuesten STAND,

In Zeile 003 äußert die Mutter – in Form einer an die Lehrkraft adressierten Ergänzungsfrage – ein Wissensdefizit hinsichtlich des Notenstands von Anton in Latein: „WIE sieht_s denn nOtenmäßig dann aus;“. Bezug nehmend auf den vorherigen Gesprächsverlauf gibt die Mutter mittels „ich weiß natürlich NICH, was ich SONST alles noch nich gehört habe:;“ (Z. 006 u. 008) explizit zu verstehen, dass sie eine Unterschlagung essentieller Informationen durch ihren Sohn in Erwägung zieht und ihr somit das nötige Wissen zur Beurteilung des Leistungsstands von diesem fehlen könnte – ein Wissen, über das nur die Lehrkraft verfügt. Mittels der folgenden Äußerung „°hh sOnst sind sie auf dem neuesten STAND,“ (Z. 010) positioniert sich der Lehrer wiederum als derjenige, der über die Wissenshoheit in diesem spezifischen, die Schule betreffenden Bereich verfügt.

Datum 12 stellt ein Beispiel für eine Lehrkraft dar, die Wissensdefizite gegenüber der Mutter in Bezug auf das äußert, was sich im familiären Kontext abspielt. Da die Schülerin laut Angaben der Lehrerin in den vergangenen Wochen häufig verschlafen hat, versucht Letztere zu eruieren, wie die Umstände in der Familie zuhause beschaffen sind, die dieses Fehlverhalten möglicherweise begünstigen.

Datum 12 ((Gymnasium 2, Großstadt 2, G 28) L’in, M)
001 M das geht GAR nich;=ne?
002 also das möchte ich
[auch noch mal KLARstellen,]
003 L‘in [muss sie dann kUcken mit_m] WEcker;=
004 =oder ob sie sich [dann !ZWEI! WEcker] stellen
005 M [hat sie ALles;]
L‘in muss vielleicht oder;
006 M [<<pp> hat sie ALles.>]
007 L‘in [ich WEISS es nich;]
008 <<pp> ne?
009 also->
010 M <<pp> hat sie ALles;=ne?>
011 so: äh: DAran liegt_s nun wIrklich nich.
012 [°h ich DENke einfach-]
013 L‘in [oder dass sie Abends] vielleicht länger
irgendwie was mAcht,
014 und dann-

```
015 M     nee;
016 L'in  <<p> AUCH [nich;>   ]
017 M               [also äh:-]
```

Nach der negativen Bewertung des diskutierten Sachverhalts („Verschlafen") durch die Mutter in Zeile 001 („das geht GAR nich;=ne?") produziert die Lehrerin in den Zeilen 003–004 die folgenden Äußerungen: „muss sie dann kUcken mit_m WEcker;= =oder ob sie sich dann !ZWEI! WEcker stellen muss vielleicht oder;". Diese Äußerungen haben zwei Funktionen: Die Lehrerin liefert der Mutter nicht nur mögliche Hilfestellungen zur Lösung des Problems (nach der Devise: Je mehr Wecker man sich stellt, desto unwahrscheinlicher erscheint die Möglichkeit eines zukünftigen Verschlafens.); zeitgleich bringt sie damit – zunächst implizit – ihr Wissensdefizit in Bezug auf das zum Ausdruck, was die morgendlichen Routinen der Schülerin beim Aufstehen betrifft, konkret: ob diese sich in Anbetracht des Verschlafens überhaupt einen Wecker stellt. Untermauert wird diese Interpretation durch die Äußerung der Lehrerin in Zeile 007, in der diese nun explizit zu verstehen gibt, dass sie nicht weiß, was geeignete Maßnahmen sind bzw. was zur Lösung des Problems von Seiten der Familie ohnehin schon in Erwägung gezogen wurde. In Zeile 013 kommt es abermals zu einer Formulierung eines Wissensdefizits der Lehrerin hinsichtlich des Familienlebens der Schülerin, das in Form einer alleinstehenden dass-Konstruktion[100], die als Frage an die Mutter fungiert, realisiert wird: „oder dass sie Abends vielleicht länger irgendwie was mAcht,". So wird von der Lehrerin hier die Möglichkeit erwogen, dass ein spätes Zubettgehen bzw. ein langes Wachbleiben für das Verschlafen ursächlich sein könnte – ein Bereich des familialen Zusammenlebens von Schülerin und Mutter, der sich dem Wissen der Lehrerin entzieht. In beiden Fällen (Wecker-Option, langes Wachbleiben) verdeutlicht die Mutter durch ihre Antworten, dass sie über dieses exklusive Wissen, das die Familie anbelangt, verfügt.

Mit Ausblick auf die in Abschnitt 5.2. folgenden, detaillierten Ausführungen zu den gesellschaftlichen Funktionen der Gattung zeigt sich bereits an dieser Stelle, was eine wesentliche Legitimation für das Zustandekommen dieser Elternsprechtagsgespräche darstellt: Sowohl Lehrkräfte als auch Eltern weisen Wissensdefizite im Hinblick auf das auf, was sich im sozialen Einflussbereich ihres Gegenübers, also in der Schule respektive Familie, im weitesten Sinne abspielt. Damit – wie es das Schulgesetz NRW (2010) vorsieht – Schule und Eltern „bei der

---

100 Zu (alleinstehenden) DASS-Konstruktionen in der gesprochenen Sprache siehe Günthner (2011b, 2013).

Verwirklichung der Bildungs- und Erziehungsziele partnerschaftlich zusammen[wirken]" (§ 2, Abs. 3) können, kann es notwendig sein, derartige Wissensdefizite zu beheben; Elternsprechtagsgespräche bieten den Akteuren die Gelegenheit, um genau dies bewerkstelligen zu können.

Machtasymmetrie

In ihrer Untersuchung zur Gattung Bewerbungsgespräch konstatiert Birkner (2001: 69) im Abschnitt „Machtasymmetrie" Folgendes:

> In Hinsicht auf Macht und Einfluss kann man fraglos von einer asymmetrischen Verteilung zwischen Bewerbenden einerseits und Interviewenden als Institutionsvertreter/innen mit gatekeeping-Befugnissen andererseits sprechen. Sie beruht auf Faktoren, die außerhalb der konkreten Interaktionssituation liegen, und zwar auf der Tatsache, dass der ungleiche Zugriff auf Ressourcen und Entscheidungsbefugnisse die größere *Abhängigkeit* des einen vom anderen begründet.

Die von Birkner angesprochene asymmetrische Verteilung von Macht und Einfluss ist nicht allein auf Bewerbungsgespräche beschränkt, sondern kann als typisches Merkmal einer Vielzahl institutionell begründeter Gespräche angesehen werden, nicht zuletzt – jedoch in eingeschränktem Maße – auch von Elternsprechtagsgesprächen.

Lehrkräfte sind mit Gatekeeping-Befugnissen ausgestattet. Erickson/Shultz (1982: xi) verstehen unter institutionellem Gatekeeping „brief encounters in which two persons meet [...] with one of them having authority to make decisions that affect the other's future". Nach Hollstein (2007: 76) bilden institutionelle Gatekeeper

> eine Gelenkstelle [...] zwischen institutionellen Regulierungen und biographischen Verläufen. Das Handeln von Gatekeepern entscheidet mit über Ein- und Austritte von Individuen aus Statuspositionen und ist [...] folgenreich für individuelle Lebensläufe [...].

Lehrkräfte sind insofern als Gatekeeper anzusehen, als sie SchülerInnen leistungsmäßig beurteilen und bewerten, ihnen Noten geben, Empfehlungen in Bezug auf zukünftig zu besuchende Schulformen aussprechen, Zeugnisse ausfertigen, die für Versetzungen in höhere Schulklassen und spätere Bewerbungen relevant sind, und somit insgesamt also über die berufliche Zukunft des Kindes mitentscheiden können.[101] In der empirischen Bildungsforschung wird explizit

101 Siehe hierzu etwa die Ausführungen in der Allgemeinen Dienstordnung (2010: § 9, Abs. 1) und im Schulgesetz NRW (2010: § 11, Abs. 4).

auf diesen „Machtaspekt in der Beziehung zwischen Eltern und Lehrkraft" hingewiesen: „Letztere entscheidet durch die Leistungsbeurteilung über das schulische Schicksal eines Kindes. Der diesbezügliche Einfluss der Eltern ist begrenzt." (Gartmeier et al. 2012: 377)

Dass sich die an Elternsprechtagsgesprächen Beteiligten an diesen Gatekeeping-Befugnissen der Lehrkräfte orientieren, verdeutlichen Datum 13 und 14. In Datum 13 schildert die Lehrerin der Mutter ihre Perspektive auf die Schülerin.

Datum 13 ((Grundschule, Kleinstadt 1, G 118) L'in, M, S'in)

```
001  L'in  aina macht (.) GANZ viel spaß,
002        °h GANZ schön aina,
003        °hh du musst WEIter so machen,
004        (-)
005        °h und vielleicht noch ein BISSchen genauer;
006        (--)
007        [ar  ]beiten.=JA?
008  ?     [(ja)]
009  S'in  ja;
010  M     [noch BISSchen-]
011  L'in  [noch genauer  ] KUcken,
012        dann KANN ich dir nämlich;
013        °hh im (.) nächstes jahr (.) WEIHnachten
           auch-
014        dann kann ich dich mit GANZ gutem gewissen;=
015        =WEISST du,=
016        =dann WEISS ich,
017        dass du die reAlschule gut SCHAFfen
           kannst;=ne?
018        du musst aber KUcken?
019        (1.0, Hintergrundgeräusche)
020        musst GANZ genau arbeiten aina;=ne?
021  S'in  ja.
022  L'in  °h du bist GANZ fleißig;=
023        =und das ist GANZ wichtig.
024        und gAnz TOLL.
025        und du KANNST wirklich viele sachen;
026        °hh DAS musst du wEIter machen;
027        und geNAUer noch arbeiten.=ja?
028        °h dann KANN ich dich-
```

```
029         DANN kann ich dich nämlich (.) zur reAlschule
            empfehlen;=ja?
030  S'in   ja;
```

Im vorliegenden Transkriptausschnitt legt die Lehrkraft der im Gespräch anwesenden Schülerin Aina an verschiedenen Stellen nahe, „genauer“ (Z. 005, 011, 020, 027) zu arbeiten. Hiermit bezieht sich die Lehrerin auf die zu einem früheren Zeitpunkt des Gesprächs bereits näher ausgeführte Problematik, dass – wie sie zu verstehen gibt – Aina in den Klassenarbeiten stets Fehler macht, die ihr beim Üben nicht unterlaufen. Gelingt es Aina bzw. ist diese willens, diesen Missstand zu beheben, so kann die Lehrerin ihr – nach eigener Aussage – „mit GANZ gutem gewissen“ (Z. 014) eine Empfehlung zur Realschule aussprechen (Z. 029). Die Orientierung der Lehrerin an ihrer Rolle als Gatekeeper zeigt sich sehr deutlich: In Form der Aussprache zukünftiger Empfehlungen obliegt es ihr, mitzubestimmen, welche weitere Schulform die Schülerin nach Abschluss der Grundschule besuchen wird. Damit ist sie auch in der Lage, die von ihr noch zu tätigenden Schulempfehlungen an bestimmte Voraussetzungen zu knüpfen, die von der Schülerin erst geschaffen werden müssen (sofern diese an einer Realschulempfehlung interessiert ist). Zwar verhält es sich gesetzlich so, dass die Frage, welche weiterführende Schule (Gymnasium, Realschule etc.) von den Kindern besucht werden kann, letztlich von den Eltern entschieden wird, doch sollen sich diese an den Empfehlungen der Lehrkräfte orientieren. Das Urteil der Lehrkräfte kann – wie aus dem Schulgesetz NRW (2010) hervorgeht – die Entscheidung der Eltern sogar übertreffen, was die Gatekeeper-Position der Ersteren noch deutlicher zum Ausdruck bringt:

> Die Eltern entscheiden nach Beratung durch die Grundschule über den weiteren Bildungsgang ihres Kindes in der Sekundarstufe I, soweit nicht nach einer pädagogischen Prognose zu diesem Zeitpunkt dessen Eignung für die gewählte Schulform offensichtlich ausgeschlossen ist. (§ 11, Abs. 4)

Die Orientierung der Interagierenden an den Gatekeeping-Befugnissen der Lehrkraft zeigt sich jedoch nicht nur in Elternsprechtagsgesprächen an Grundschulen, wenn es um die Frage geht, welche weiterführende Schulform das im Gespräch verhandelte Schulkind besuchen soll; auch aus Gesprächen an weiterführenden Schulen (Gymnasium, Gesamtschule, Hauptschule) wird ersichtlich, dass die Gatekeeper-Rolle der Lehrkräfte von den GesprächsteilnehmerInnen relevant gemacht wird. Datum 14 repräsentiert einen Ausschnitt aus einem Gespräch an einem Gymnasium zwischen Lehrkraft und Mutter. Im vorangegangenen Gesprächsablauf erklärt die Mutter dem Lateinlehrer, dass sie ihren Sohn

„jetzt einfach durchs Schuljahr boxen“ möchte, da die Versetzung des Letzteren in die 10. Klasse in Anbetracht der unzureichenden schulischen Leistungen in verschiedenen Schulfächern gefährdet ist. Latein stellt eines der Problemfächer dar. Gesprächsgegenstand des abgedruckten Ausschnitts ist u. a. die kürzlich geschriebene Lateinarbeit, deren Note noch nicht feststeht.

Datum 14 ((Gymnasium 1, Großstadt 2, G 2), L, M)

```
001        (6.0)
002  M     aber mOmentan sieht_s SO aus,
003        dass wir DURCHaus-=
004        =da_wer ja die arbeit noch nich KENnen,
005        noch ne CHANce haben;
006        (1.0)
007  L     und nAch der arbeit AUCH noch;
008        °hhh äh [also-    ]
009  M             [AUCH wenn] die arbeit versIEbt is;
010  L     !J[A:!;]
011  M       [ich ] (fle) ich [v::erSUCH jetzt erstmal-]
012  L                        [JA: (-) natÜrlich;      ]
013        es gibt ja ne ZWEIte arb[eit;]
014  M                             [JA; ]
015  L     und wenn EIne VIER is dann-
016        (2.0)
017        is die sAche auch geRETtet.
018        (1.0)
019  M     gut.
020        dann HOFfen wir jetzt einfach das bEste;
```

Im vorliegenden Transkriptausschnitt versucht die Mutter von der Lehrkraft in Erfahrung zu bringen, ob der Sohn – trotz ungewissen Ausgangs der letzten Klassenarbeit – noch die „CHANce“ (Z. 005) hat, im Unterrichtsfach Latein mit einer Note zu bestehen, die nicht potentiell versetzungsgefährdende Folgen hat. Die Lehrkraft bejaht dies in den Zeilen 010 und 012 und verweist darauf, dass lediglich in einer der zwei Klassenarbeiten eine „VIER“ (Z. 015) erzielt werden muss, damit „die sache auch geRETtet“ (Z. 017) ist. Im Rahmen dieser (Deklarativsatz)Frage-Antwort-Sequenzen zeigt sich die Orientierung der Beteiligten an den Gatekeeping-Befugnissen des Lehrers: Die Mutter behandelt den Lehrer als denjenigen, dem es obliegt, über die Chancen ihres Sohnes bei der Erreichung einer

gewissen Abschlussnote im Unterrichtsfach Latein zu entscheiden. Sie macht somit die institutionell verankerte Machtposition des Lehrers im Gespräch relevant, die sich im Wesentlichen darin manifestiert, SchülerInnen (notenmäßig) beurteilen zu können bzw. zu müssen und damit Einfluss auf die Zeugnisnoten und schließlich auf die Versetzung in höhere Klassen zu haben.

Interaktionen an Elternsprechtagen weisen hinsichtlich der Gatekeeping-Thematik jedoch Besonderheiten auf: Sie stellen *keine unmittelbaren* Gatekeeping-Situationen als solche dar, wie sie etwa von Birkner (2001) oder Erickson/Shultz (1982) beschrieben wurden. Bewerbungsgespräche und „counseling interviews" lassen sich – im Gegensatz zu Elternsprechtagsgesprächen – als soziale Situationen begreifen, die *unmittelbaren* „Entscheidungsfindungscharakter" (Birkner 2001: 57) haben; das in der Interaktion Verhandelte bzw. der Umstand, wie die Bewerbenden sich im Gespräch präsentieren, hat maßgeblichen Einfluss auf die nachfolgende, obligatorische Entscheidungsfindung der InstitutionsvertreterInnen, also konkret: ob die BewerberInnen eingestellt bzw. angenommen werden oder nicht.[102] Für die berufliche Zukunft der BewerberInnen ist also der Verlauf des Gesprächs von unmittelbarer Relevanz. In den Elternsprechtagsgesprächen des Korpus verhält es sich dagegen anders: Die Gesprächsinhalte selbst stellen keine unmittelbare (bzw. direkt nachweisbare) Grundlage dar, auf Basis derer von den Lehrkräften Entscheidungen gefällt werden, die nachhaltigen Einfluss für den weiteren Lebenslauf der SchülerInnen haben. Entscheidend hierfür sind gesprächsexterne Faktoren, wie etwa von den SchülerInnen erzielte Noten in Klassenarbeiten oder in der mündlichen Mitarbeit im Unterricht; diese dienen dann als Ausgangspunkt für das Verfassen von Zeugnissen, die wiederum für Versetzungen in höhere Schulklassen oder Bewerbungen relevant sind. Auch wenn Elternsprechtagsgespräche somit keine Gatekeeping-Situationen im eigentlichen Sinne darstellen, bleibt jedoch die Tatsache bestehen, dass den Eltern in Person der Lehrkraft jemand gegenübersitzt, der mit eben solchen Befugnissen ausgestattet ist. „Parents saw the teachers as gatekeepers of their child's future, and so felt that their need of the teachers was greater than the teachers' need of them", resümiert Walker (1998: 174). In diesem Zitat klingt an, was Birkner (2001: 69) für Bewerbungsgespräche konstatiert hat (s. o.), und was sich auf die Interaktionen zwischen Lehrkräften und Eltern ebenfalls übertragen lässt: Auch in Elternsprechtagsgesprächen treffen mit Eltern und Lehrkräften Parteien aufeinander, deren Verhältnis dadurch charakterisiert ist, dass diese prinzipiell un-

---

102 Es entscheiden nach Birkner (2001: 69) somit die Interviewenden, also die InstitutionsvertreterInnen, „was ein erfolgreiches und was ein misslungenes Bewerbungsgespräch ist".

gleichen Zugriff auf Entscheidungsbefugnisse haben, was die „größere Abhängigkeit des einen vom anderen“ (Birkner 2001: 69) bedingt. Lehrkräfte entscheiden im Zuge der Notenvergabe und Zeugnisausfertigung – wie oben beschrieben – über die Zukunft der Söhne und Töchter der Eltern mit; Eltern, die am Wohle ihrer Kinder interessiert sind und diesen eine „gute Zukunft“ ermöglichen wollen, sind folglich auf eine positive Begutachtung/Beurteilung ihrer Kinder durch die Lehrkräfte angewiesen, was die größere Abhängigkeit der Letzteren von den Ersteren zum Ausdruck bringt. Die Tatsache also, dass sich Eltern in diesen Situationen mit den Gatekeepern ihrer Kinder direkt konfrontiert sehen, hat Auswirkungen auf die konkreten Interaktionen, im Speziellen auf das Gesprächsverhalten der Eltern: So streben diese in den Gesprächen – wie in Kapitel 5.2.2.1 genauer beschrieben wird – danach, vor den Lehrkräften ein möglichst positives Bild nicht nur von sich selbst, sondern auch von ihren Kindern (als SchülerInnen sowie Söhnen/Töchtern) nachzuzeichnen. Als „gute Eltern“ zeigen sie an, dass sie „schulorientiert“ handeln, bereit dazu, ihren Kindern im Hinblick auf deren schulische Pflichten behilflich zu sein und auch das Privatleben phasenweise in den Dienst der Schule zu stellen. In Bezug auf ihre Kinder heben sie deren Identität als „gute/r SchülerIn“ hervor, der/die in der Regel „engagiert“ und „pflichtbewusst“ im Kontext der zu bewältigenden schulischen Anforderungen agiert. Vor dem Hintergrund der Ausführungen zur Gatekeeping-Thematik lässt sich somit die begründete Vermutung anstellen, dass Eltern in den Gesprächen darauf bedacht sind, den Eindruck, den Lehrkräfte von den Kindern und ihrem Zuhause haben, in positiver Hinsicht zu beeinflussen: Das Kind wird – von Ausnahmen abgesehen – als prinzipiell „gutes“ Schulkind dargestellt, das in einem grundsätzlich schulorientierten familiären Umfeld erzogen wird. Kann ein solcher Eindruck im Gespräch vermittelt werden, resultiert dies möglicherweise in einer positive(re)n Einschätzung der Kinder durch die Gatekeeper.[103]

5.2 Gesellschaftliche Funktionen der Gattung und Ziele der GesprächsteilnehmerInnen

Institutionelle Kommunikation zeichnet sich nach Drew/Heritage (2001: 22) dadurch aus, dass die Interagierenden „generally show an orientation to institutional tasks or functions in the design of their conduct, most obviously by the kinds of goals they pursue“. Wie Günthner/Knoblauch (1994: 696) verdeutlichen,

103 Detaillierte Ausführungen hierzu finden sich in Kapitel 5.2.2.1.

gilt es jedoch zu unterscheiden zwischen den individuellen Zielen der Interagierenden einerseits und den gesellschaftlichen Funktionen der Gattung andererseits. Im Folgenden wird auf beides genauer eingegangen.

5.2.1 Gesellschaftliche Funktionen der Gattung

Um die gesellschaftlichen Funktionen der Gattung bestimmen zu können, ist es zweckdienlich, einen Blick in das Schulgesetz NRW (2010) zu werfen, da dieses die „unverzichtbare Grundlage für das Handeln in Schulen" (Jülich/van den Hövel 2008: 1) darstellt. Zudem bietet sich die Konsultierung der Allgemeinen Dienstordnung (2010) an, die als „innerdienstliche Geschäftsordnung" von Schulen in NRW angesehen werden kann und die das Handeln der Lehrkräfte im Rahmen dieser Institution regelt: Sie „konkretisiert Aufgaben, die im Rahmen des Bildungs- und Erziehungsauftrages der Schulen zu erfüllen sind" (§ 1, Abs. 1).

Zu den Aufgaben von Lehrkräften zählt laut Allgemeiner Dienstordnung (2010) „die Information und die Beratung der Schüler und Schülerinnen sowie ihrer Erziehungsberechtigten" (§ 8, Abs. 1). Im Schulgesetz NRW (2010) findet sich neben dem Hinweis, dass „Eltern sowie Schülerinnen und Schüler [...] in allen grundsätzlichen und wichtigen Schulangelegenheiten zu informieren und zu beraten [sind]" (§ 44, Abs. 1), eine Konkretisierung, hinsichtlich welcher Inhalte dies geschehen soll:

> (1) Lehrerinnen und Lehrer informieren die Schülerinnen und Schüler sowie deren Eltern über die individuelle Lern- und Leistungsentwicklung und beraten sie. Ihnen sind die Bewertungsmaßstäbe für die Notengebung und für Beurteilungen zu erläutern. Auf Wunsch werden ihnen ihr Leistungsstand mitgeteilt und einzelne Beurteilungen erläutert. Dies gilt auch für die Bewertung von Prüfungsleistungen. (§ 44, Abs. 2)

Im gleichen Paragraph wird unter Abs. 5 zudem ergänzt, dass die Schule „Eltern sowie Schülerinnen und Schüler in Fragen der Erziehung, der Schullaufbahn und des weiteren Bildungswegs beraten [soll]". Laut Allgemeiner Dienstordnung (2010) kann dies „[a]n einem Sprechtag im Schulhalbjahr sowie in Sprechstunden oder in Ausnahmefällen an besonders zu vereinbarenden Terminen" (§ 8, Abs. 3) geschehen.[104]

---

104 Das Schulgesetz NRW (2010) nennt keine konkreten Anlässe, zu denen sich Eltern und Lehrkräfte einfinden können/sollen/müssen, um Informationen austauschen und/oder Beratungshandeln durchführen zu können. Naheliegend ist jedoch, dass „Elternsprechtage" hierzu die

Auf die allgemeine Notwendigkeit der Interaktion mit Eltern wird bei Durchsicht des Schulgesetzes NRW (2010) noch an verschiedenen weiteren Stellen verwiesen: So wird z. B. gerade für die Grundschule (1. bis 4. Klasse) und die Erprobungsstufe (5./6. Klasse) darauf verwiesen, dass in Zusammenarbeit mit den Eltern darüber beraten werden soll, welche weiterführende Schule das Kind zukünftig besuchen soll bzw. ob die einst getroffene Wahl die richtige war (§ 11, Abs. 4 sowie § 13, Abs. 2). Informations- oder Beratungsbedarf durch Lehrkräfte sieht das Schulgesetz NRW (2010) im Speziellen auch dann als gegeben an, wenn es um Problemprävention im weitesten Sinne geht: So wird etwa darauf hingewiesen, dass die Schule „[d]rohendem Leistungsversagen und anderen Beeinträchtigungen von Schülerinnen und Schülern [...] unter frühzeitiger Einbeziehung der Eltern mit vorbeugenden Maßnahmen [begegnet]" (§ 2, Abs. 8). Des Weiteren sind Lehrkräfte etwa auch dazu „verpflichtet, Schulpflichtige, die ihre Schulpflicht nicht erfüllen, zum regelmäßigen Schulbesuch anzuhalten und auf die Eltern [...] einzuwirken." (§ 41, Abs. 3)

Es zeigt sich folglich ein breites Spektrum an inhaltlichen Aspekten, die Information und Beratung laut Vorgaben umfassen sollen: Hierbei geht es nicht nur um Vergangenes, das den schulischen Alltag der SchülerInnen betrifft (Zustandekommen von Noten, Lern- und Leistungsentwicklung etc.), sondern auch um Aktuelles (derzeitiger Leistungsstand etc.) wie auch Zukünftiges (Leistungsverbesserungsmaßnahmen, Planung der weiteren Schullaufbahn etc.).

Dieser Informations- und Beratungsauftrag der Lehrkräfte gewinnt vor dem Hintergrund der im Schulgesetz NRW (2010) festgelegten „Allgemeinen Rechte und Pflichten aus dem Schulverhältnis" (§ 42) besondere Bedeutung:

> (3) Schülerinnen und Schüler haben die Pflicht daran mitzuarbeiten, dass die Aufgabe der Schule erfüllt und das Bildungsziel erreicht werden kann. Sie sind insbesondere verpflichtet, sich auf den Unterricht vorzubereiten, sich aktiv daran zu beteiligen, die erforderlichen Arbeiten anzufertigen und die Hausaufgaben zu erledigen. Sie haben die Schulordnung einzuhalten und die Anordnungen der Lehrerinnen und Lehrer, der Schulleitung und anderer dazu befugter Personen zu befolgen.

Möglichkeit par excellence bieten, so heißt es im Schulgesetz NRW (2010) unter dem oben zitierten Paragraphen 44, Abs. 4: „Die Lehrerinnen und Lehrer beraten die Eltern außerhalb des Unterrichts. Elternsprechtage werden nicht während der Unterrichtszeit am Vormittag durchgeführt."

> (4) Eltern wirken im Rahmen dieses Gesetzes an der Gestaltung der Bildungs- und Erziehungsarbeit der Schule mit. Sie sorgen dafür, dass ihr Kind seine schulischen Pflichten erfüllt. Eltern sollen sich aktiv am Schulleben, in den Mitwirkungsgremien und an der schulischen Erziehung ihres Kindes beteiligen.

Wenn Eltern sich laut Gesetz also an der „schulischen Erziehung“ ihrer Kinder beteiligen und dafür Sorge tragen sollen, dass diese ihre „schulischen Pflichten“ erfüllen, so ist es essentiell für sie, darüber in Kenntnis gesetzt zu werden, was in der Schule und somit in einem Bereich vor sich geht, der ihrem unmittelbaren Einflussbereich entzogen ist. Erst mit diesem Wissen ist überhaupt erst die Grundlage dafür gegeben, „an der Gestaltung der Bildungs- und Erziehungsarbeit“ der Schule adäquat mitwirken zu können.

Laut Schulgesetz NRW (2010) hat die Schule einen „Bildungs- und Erziehungsauftrag“ (§ 2), „achtet“ dabei jedoch das „Erziehungsrecht der Eltern“: Schule und Eltern – so heißt es weiter – „wirken bei der Verwirklichung der Bildungs- und Erziehungsziele partnerschaftlich zusammen“ (§ 2, Abs. 3). Diese Ziele legt das Schulgesetz NRW (§ 2, Abs. 4) wie folgt fest:

> Die Schule vermittelt die zur Erfüllung ihres Bildungs- und Erziehungsauftrags erforderlichen Kenntnisse, Fähigkeiten, Fertigkeiten und Werthaltungen und berücksichtigt dabei die individuellen Voraussetzungen der Schülerinnen und Schüler. Sie fördert die Entfaltung der Person, die Selbstständigkeit ihrer Entscheidungen und Handlungen und das Verantwortungsbewusstsein für das Gemeinwohl, die Natur und die Umwelt. Schülerinnen und Schüler werden befähigt, verantwortlich am sozialen, gesellschaftlichen, wirtschaftlichen, beruflichen, kulturellen und politischen Leben teilzunehmen und ihr eigenes Leben zu gestalten.

Die effiziente Umsetzung dieser Ziele in „partnerschaftlicher Zusammenarbeit“ setzt allerdings einen gegenseitigen Informationsaustausch zwischen Lehrkräften und Eltern voraus: Beide Parteien benötigen – um ihrem Auftrag gerecht werden zu können – Wissen über das Agieren des Kindes im jeweils anderen sozialen Raum, also sowohl in der Schule als auch in der Familie. Erst dann ist für Eltern und Lehrkräfte die Grundlage dafür gegeben, das eigene Handeln auf das der anderen Seite abzustimmen, so dass eine gegenseitige Unterstützung und somit eine sinnvolle „partnerschaftliche Zusammenarbeit“ möglich erscheint. Die daraus resultierende Notwendigkeit der *Bidirektionalität* des Austausches von Informationen, also Lehrkräfte informieren Eltern/Eltern informieren Lehrkräfte, findet im Schulgesetz NRW (2010) und in der Allgemeinen Dienstordnung (2010) zwar keine explizite Erwähnung, lässt sich jedoch implizit aus dem bisher Beschriebenen ableiten: Formulierungen wie „partnerschaftliche Zusammenar-

beit“ zeugen davon, dass auch die Schule darauf angewiesen ist, sich das benötigte Wissen von den Eltern hinsichtlich des Agierens des Kindes in der Familie einzuholen.[105]

Mit Blick auf das Schulgesetz NRW (2010) und die Allgemeine Dienstordnung (2010) lässt sich die Gattung Elternsprechtagsgespräch folglich als eine solche beschreiben, die den Gesprächsbeteiligten dazu dient, die geforderte partnerschaftliche Zusammenarbeit zwischen Schule und Elternhaus bei der Bildung und Erziehung der SchülerInnen zu realisieren. Eltern und Lehrkräften wird im Rahmen dieser sozialen Begegnung die Möglichkeit gegeben, die jeweils andere Partei darüber in Kenntnis zu setzen und von dieser wiederum darüber in Kenntnis gesetzt zu werden, wie sich das Kind in der Schule bzw. im familiären Umfeld verhält, wie es beispielsweise leistungsmäßig und vom Sozialverhalten her einzuschätzen ist, allgemein, wie es um den schulischen und familiären Alltag des Kindes und um all das, was diesbezüglich eine Rolle spielt, bestellt ist. Beiden Seiten bietet sich in diesem Austausch somit die Gelegenheit, sich gegenseitig darüber zu informieren (und Hilfestellung zu geben, also zu beraten), was sich im jeweils anderen sozialen Feld abspielt und möglicherweise als relevant für die Bildung und Erziehung des Kindes erweist. Erst mit dem Austausch dieses Wissens ist es beiden „Partnern“ möglich, auf verschiedene Aspekte direkten Einfluss nehmen zu können, die der Erreichung der o. g. Ziele dienen können. Wird den Eltern nötiges, schulbezogenes Handlungswissen (etwa im Hinblick auf Lernstrategien etc.) vermittelt, ist die Basis dafür angelegt, dass diese die Schule als Erziehungs- und Bildungsinstanz unterstützen können, was letztlich dem Kind zugute kommt. Gleiches gilt für die Lehrkräfte: „Partnerschaftlich zusammenzuarbeiten“, um dem Erziehungs- und Bildungsauftrag der Schule gerecht zu werden, lässt es sich nur dann effizient, wenn Eltern ihrerseits diejenigen Informationen bereitstellen, die Lehrkräfte benötigen, um im schulischen Umgang mit dem Kind adäquat agieren zu können. Hierzu kann das Wissen um ganz verschiedene Aspekte von Bedeutung sein, etwa: Unter welchen sozial-familiären Bedingungen wächst das Kind auf? Welche Lernvoraussetzungen bringt es von zuhause mit? Welche Unterstützung erfährt es von den Eltern? Welche privaten Probleme existieren, die die schulische Leistung möglicherweise beeinflussen?

105 Hierzu auch Kampmüller (1961: 88): „Beide, Eltern und Lehrer, sollen aus dem Gespräch über den Schüler weitere Anregungen und Anhaltspunkte für seine Pflege und Förderung gewinnen. Hierbei kann auch der Lehrer von den Eltern wichtige Hinweise bekommen: er kann erfahren, wie der Schüler daheim über die Schule spricht, daß er sich den Lehrer nicht zu fragen getraut, daß er sich manchmal nicht auskennt, daß ihm daheim bei den Hausaufgaben immer der Vater oder der ältere Bruder helfen müssen und ähnliches.“

5.2.2 Ziele der GesprächsteilnehmerInnen

Die grundlegenden Ziele der an Elternsprechtagsgesprächen Beteiligten orientieren sich an den in Kapitel 5.2.1 beschriebenen gesellschaftlichen Funktionen der Gattung. Darüber hinaus lassen sich jedoch verschiedene weitere, individuelle Ziele der einzelnen Gesprächsparteien ausmachen. Im Folgenden werden die wichtigsten mit dem Gespräch verbundenen Ziele der einzelnen Parteien etwas ausführlicher dargestellt, da diese für das Verständnis der Gattung von zentraler Bedeutung sind.

5.2.2.1 Eltern

Datum 15, das den Beginn eines Elternsprechtagsgesprächs an einem Gymnasium zwischen Vater, Lehrerin und Schüler darstellt, liefert ein Beispiel dafür, dass Eltern ihre Ziele an den beschriebenen Funktionen der Gattung ausrichten.

Datum 15 ((Gymnasium 2, Großstadt 2, G 10) L'in, V, S)

```
001  V      was können sie für mich TUN;
002         seinen LEIStungsstand mal ähm_m-
003         °hh im im konkreten fAll h° DAR[stellen.]
004  L'in                                  [hm_hm,   ]
005  V      ähm (.) wo er vielleicht noch (.) dran ARbeiten
            muss;
006         °hh wie sein verHALten is;
007         also ähm-
008         (---)
009         dies allgeMEIne eigentlich.
```

Im vorliegenden Ausschnitt bittet der Vater die Lehrkraft darum, ihm den Leistungstand seines Sohnes darzustellen und eine Einschätzung zu liefern, „wie sein verHALten is“ (Z. 006). Ihm geht es darum, „allgeMEIne“ (Z. 009) Informationen darüber einzuholen, wie es um die schulischen Angelegenheiten seines Sohnes im weitesten Sinne bestellt ist.[106]

Eltern suchen die Gespräche mit den Lehrkräften jedoch nicht nur, um allgemeine Informationen bzgl. des Leistungsstands oder des Verhaltens ihrer Kinder einzuholen. Auch wird immer wieder der Wunsch nach Beratung geäußert: So

---

106 Zu den im Gespräch verhandelten Themen, die Gegenstand des *Informierens* und auch *Beratens* sind, siehe die Ausführungen in Kapitel 5.3.2.1.

bitten Eltern die Lehrkräfte darum, ihnen Handlungsmöglichkeiten zur Problemlösung aufzuzeigen (vgl. Bergmann/Goll/Wiltschek 1998: 156; Becker-Mrotzek 2001: 1522).[107] Ein Beispiel hierfür stellt Datum 16 dar. Lehrer, Vater und Schülerin unterhalten sich über die Noten der Letzteren im Unterrichtsfach Latein.

Datum 16 ((Gymnasium 1, Großstadt 2, G 7) L, V, S'in)

```
001  L      aber es würde sich ja auch GUT machen,
002         (hat_äh) mit beFRIEdigendem erfolg das
            [la  ]tInum [be]standen;
003  S'in   [ja:;]
004  V                 j[a;]
005          (-)
006         das würde ich AUCH sagen;
007         (--)
008         da würde ich noch mal ein BISSchen- °hhh
009         (-)
010         ja GUT.
011         wir_[wie was kann] wie kann man das konkret
012  L          [JA was:-    ]
     V      ANgehen,=
013         =was meinen SIE so,
014         w_w_was sollen wir TUN;
015         w_was können wir (.) bisschen unterSTÜTzend
            machen;
016         ich will das auch gErne MAchen;
```

Der Meinung des Lehrers, dass sich die Note „befriedigend“ (Z. 002) (statt bislang nur „ausreichend“) als Latinumsabschluss auf dem Zeugnis der Schülerin „GUT machen“ (Z. 001) würde, pflichtet der Vater mit „das würde ich AUCH sagen;“ (Z. 006) bei. Im Anschluss daran formuliert dieser gleich mehrere an die Lehrkraft gerichtete Fragen mit der Bitte um Nennung von Handlungsempfehlungen, wie das Problem „Erzielen einer besseren Note“ gelöst werden kann: „wie kann man

107 Ausführlich zur Bestimmung des dieser Arbeit zugrunde liegenden Konzepts von „Beraten“ sowie zur Abgrenzung von *Beraten* und *Informieren* siehe die Ausführungen in Kapitel 5.3.2.2 sowie in Kapitel 7.

das konkret ANgehen," (Z. 011), „w_w_was sollen wir TUN;" (Z. 014), „w_was können wir (.) bisschen unterSTÜTzend machen;" (Z. 015).[108]

Die bisher beschriebenen, mit dem Gespräch verbundenen Ziele der Eltern, sich von Lehrkräften hinsichtlich verschiedener Aspekte informieren und/oder beraten zu lassen, zeigen einen engen Bezug zu den oben beschriebenen Funktionen der Gattung. Darüber hinaus lassen sich jedoch noch verschiedene weitere, individuelle Ziele der Eltern ausmachen, die mit Information und Beratung in keiner direkten Verbindung stehen. Zwei dieser Ziele werden im Folgenden vorgestellt: Datum 17 entstammt einem Gespräch zwischen Lehrerin, Mutter und Schülerin. Ohne dass zu Beginn des Gesprächs von der Mutter ein explizites Anliegen in das Gespräch eingebracht wurde, beginnt die Lehrerin darüber zu informieren, dass sie die aktuelle Leistung der Schülerin im Unterrichtsfach Deutsch insgesamt mit „zwei minus" bewerten würde, Letztere in der mündlichen Mitarbeit jedoch noch „zu ruhig" sei. Die Qualität der mündlichen Beiträge habe – so die Lehrerin – hingegen „Hand und Fuß". Nach einer Dauer des Gesprächs von rund 75 Sekunden kommt es zu dem unten abgedruckten Austausch:

Datum 17 ((Gymnasium, Großstadt 3, G 49) L'in, M, S'in)

```
001  L'in  das WAR_S aber auch schon,
002        was ich ihnen EIgentlich MITzuteilen habe.
003        also mEhr HAB ich nich.
004        wenn SIE noch m [m sonst was        hA][ben,]
005  M                     [nee EIgentlich nich. ]
006                                                [ich ]
           wollt sie nur KENnenlernen.=
007        =weil LETZtes jahr-
008  L'in  das-=
009        [=JA: ich bin immer ratzfatz     ] vOll.
010  M     [oder letztes mal GING_S ja nich.]
```

In den Zeilen 001 bis 004 deutet die Lehrerin an, dass sie über das Gesagte hinausgehend keine weiteren Aspekte für mitteilungswürdig erachtet. Sie liefert der Mutter ihrerseits die Möglichkeit, ein Anliegen in die Interaktion einzubringen. Die Mutter lehnt dieses Angebot mit dem Hinweis darauf ab, dass sie die Lehrerin „nur KENnenlernen" (Z. 006) wollte, da ein Treffen im „LETZte[n] jahr"

108 Zu verschiedenen Teilzielen der Eltern, die in Verbindung mit dem Wunsch nach Beratung stehen, siehe die Ausführungen in Kapitel 7.1.1.

(Z. 007) nicht zustande gekommen war. Kurz danach wiederholt die Mutter noch einmal diesen Wunsch.

Datum 18 ((Gymnasium, Großstadt 3, G 49) L'in, M, S'in)

```
001  L'in  wenn sOnst nichts IS?
002  M     nö (.) EIgentlich nich;
003        ich sach (ja) ich bin SO sonst zufrieden,
004        (1.0)
005  L'in  <<p> SCHÖN;>
006        (--)
007  M     [wollt] halt NUR mal kucken-
008  L'in  [gut; ]
009  M     wie die lehrerin IS-=
010        =[von der meiner tochter so] beGEIStert is;
011  S'in   [((kichert))              ]
012        (1.5, Mutter, Tochter und Lehrerin lachen
           gemeinsam)
```

In Zeile 002 lehnt die Mutter das von der Lehrerin erneut unterbreitete Angebot, ein Anliegen zu formulieren, abermals ab. Sie verweist ein weiteres Mal darauf, dass sie „SO sonst zufrieden" (Z. 003) ist und „halt NUR mal kucken- [wollte] wie die lehrerin IS-= =von der meiner tochter so beGEIStert is;" (Z. 009–010). Diese expliziten Bekundungen des Ziels *Kennenlernen der Lehrkraft*, das die Eltern mit dem Aufsuchen der Gespräche verbinden, zeigen sich in mehreren Gesprächen. Datum 19 stellt einen Ausschnitt aus dem Ende eines Gesprächs zwischen Lehrerin und Mutter dar.

Datum 19 ((Gymnasium 2, Großstadt 2, G 25) L'in, M)

```
001  M     sie haben ja auch geSEhen;=
002        =waren VIEle eltern dA:,
003  L'in  ja:,
004        [das STIM]MT;
005  M     [ähm:-   ]
006        also für UNS is das immer wichtig;=
007        =[wenn] neue geSICHter kommen,
008  L'in   [hm, ]
009  M     dass wir dann einfach [mal] SEhen,
010  L'in                        [ja;]
```

```
011  M     wem steht (.) stehen unsere KINder so gegen
           über;(=ne?)
012  L'in  kann ich auch verSTEhen;
```

Mit dem Verweis auf die „VIEle[n]“ (Z. 002) anwesenden Eltern am Elternsprechtag untermauert die Mutter ihre Aussage, dass das Kennenlernen einer neuen Lehrkraft einen wichtigen Grund für sie und andere Eltern darstellt, das Gespräch mit der Letzteren aufzusuchen. Erklärtes Ziel ist es, „einfach mal [zu] SEhen- wem steht (.) stehen unsere KINder so gegenüber“ (Z. 009–011).

Da im Rahmen dieser Arbeit – wie angedeutet – nicht in systematischer Form ethnographische Hintergrundinformationen zu den Gesprächen erhoben wurden, erscheint eine Hierarchisierung der bisher beschriebenen Ziele der Eltern nur schwer möglich: Ob Letztere primär informiert und beraten werden oder aber die Lehrkraft doch in erster Linie kennenlernen bzw. diese „einfach mal SEhen“ wollen, wie es die Mutter in Datum 19 formuliert, kann auf Basis der Datenlage nicht geklärt werden. Anzunehmen ist die Existenz nebeneinander existierender bzw. sich überlagernder Zielsetzungen der Eltern: So läuft das gewünschte Kennenlernen über Information und Beratung ab. Während die Eltern informiert werden und/oder eine Beratung erfahren, lernen sie kennen, wie der Mensch, der z. T. mehr Zeit mit ihren Kindern verbringt als sie selbst, agiert, welche Werte er schätzt, wie er Noten macht etc.[109] Erschwerend bei der Hierarchisierung der bisher aufgeführten Zielsetzungen kommt hinzu, dass Eltern ihren Wunsch nach Kennenlernen in den Gesprächen selbst nur selten äußern, was wiederum nicht verwunderlich ist: So entspricht dieser nicht der eigentlichen Funktion der Gattung und stellt womöglich keine ausreichende Legitimation zum Aufsuchen der sozialen Begegnung dar, die ohnehin schon durch den limitierten zeitlichen Rahmen geprägt ist. Erwähnenswert in diesem Zusammenhang ist, dass Eltern im Zuge der Äußerung von Kennenlernwünschen mitunter ihre Verlegenheit kontextualisieren: Dies zeigt sich mit Blick auf die vorgestellten Beispiele etwa am Lachen der Eltern, das in unmittelbarer sequenzieller Nähe zum formulierten Kennenlernwunsch zu finden ist (Datum 18, Z. 011). Darüber hinaus werden auch

---

109 Siehe hierzu auch Walkers (1998) Untersuchung zu britischen Elternsprechtagsgesprächen. Die Autorin zitiert einen befragten Vater mit den Worten: „Well you do get to know what your child's teachers look like. You also get to know what they're like as a person. You can tell an awfull lot by the way they talk about your child, the way they react to you.“ (Walker 1998: 172) Die Rede einer anderen interviewten Mutter gibt sie wie folgt wieder: „I want to meet the teachers. They have care of my children all these hours. All these years of their lives. And I feel it's important at least that I meet them and know what they look like.“ (Walker 1998: 168)

Modalpartikeln wie „mal" verwendet, die die Dringlichkeit dieses spezifischen Anliegens zurückstufen (Datum 18: „wollt halt NUR *mal* kucken- wie die lehrerin IS (...)", Z. 007–010; Datum 19: „dass wir dann einfach *mal* SEhen, wem steht (.) stehen unsere KINder so gegenüber;"; Z. 009–011). Diese Beobachtungen könnten die These stützen, dass Eltern das Ziel „Kennenlernen" nicht als primäre gesellschaftliche Funktion der Gattung ansehen, dies in sprachlicher Hinsicht entsprechend kontextualisieren. Möglicherweise ist das Kennenlernziel auch Teil einer „hidden agenda" der Eltern, also einer Agenda, die im Gespräch zwar verfolgt, aus den genannten Gründen jedoch nicht offengelegt wird.

Die Seite der Eltern in den Blick nehmend sei schließlich auf zwei weitere Ziele eingegangen: So sind diese nicht nur darauf bedacht, sich in ihrer Identität als „gute", „schulorientierte Eltern" zu präsentieren[110]; es zeigt sich zudem, dass Eltern mitunter als „AnwältInnen" ihrer Kinder auftreten, sie diese vor potentiellen Angriffen der Lehrkräfte in Schutz zu nehmen versuchen (etwa wenn von schulischer Seite aus die schlechten Leistungen der SchülerInnen bemängelt werden). Ein Blick ins Korpus veranschaulicht diese beiden Ziele: Schon Datum 16 lieferte ein Beispiel dafür, wie sich ein Vater vor der Lehrerin im situativen Handlungsvollzug als „guter Vater" darstellt: Mittels der mehrfachen Nachfrage, was man „unterSTÜTzend" (Z. 015) für die Tochter tun kann, sowie dem Hinweis „ich will das auch gErne MAchen;" (Z. 016), präsentiert er sich bzw. die Eltern als schulorientiert und dazu bereit, dem Kind in seinen Bemühungen behilflich zu sein. Ein weiteres Beispiel für die lokale Identitätskonstruktion als „gutes Elternteil" liefert Datum 20, ein Ausschnitt aus einem Gespräch zwischen Lehrer, Mutter und Schüler. Die Beteiligten unterhalten sich über verschiedene Strategien, mittels derer sich die Leistung des Schülers Janis im Unterrichtsfach Latein verbessern lässt. Insbesondere geht es um Methoden effizienteren Vokabelnlernens.

Datum 20 (Gymnasium 1, Großstadt 2, G 3) L, M, S)

```
001  M     nun <<lachend> HAT_S der janis> auch (n)
           bisschen schwEr,=
002        =ich bin in ner ausbildung zur
           geDÄCHTnistrainerin; he [he    ]
003  L                             [AH:so;]
004  M     <<lachend> und an JAnis will ich_s dann mal (.)
           AUsprobiern;
005  L     JA:;
```

110 Zum „doing being a good parent"-Konzept sowie zur Konstruktion lokaler Identitäten siehe ausführlich die Ausführungen in Kapitel 2.1.

```
006          also ne riesen CHANce;
007  M       °hh ne?>
008          (-)
009          (und) von daher WEISS ich auch dass man eben
             °hh äh-
010          (1.0)
011          ja die voKAbeln-
012          (-)
013          SCHLECHT in der hängematte unter_m bAUm lernen
             kann-
014          wenn man sie dann (-) sitzend WIEdergeben muss;
```

Im vorliegenden Datum konstruiert sich die Mutter gleich in mehrfacher Hinsicht als eine „gute“: Sie zeigt sich als engagierte Person, die – einen Einblick in ihr Privatleben liefernd – momentan eine „ausbildung zur geDÄCHTnistrainerin“ (Z. 002) absolviert und bereit dazu ist, das damit verbundene, neu hinzugewonnene Wissen für den schulischen Erfolg ihres Sohnes einzusetzen (Z. 004); dies schließt das Wissen um positive und negative Effekte von unterschiedlichem Lernverhalten mit ein (Z. 009–014). Wenn sich Eltern als „gute Eltern“ präsentieren, heißt dies, dass sie im Gespräch ihre Schulorientierung zum Ausdruck bringen. Dies kann – wie ein Blick in das Korpus zeigt – ganz unterschiedliche Aspekte beinhalten: Sie inszenieren sich als „verantwortungsbewusst“, „kompetent“ und „engagiert“, indem sie beispielsweise vorführen, welche Maßnahmen sie selbst zur Lösung der schulischen Probleme ihrer Kinder initiiert haben. Sie präsentieren sich dadurch als „informiert“, dass sie u. a. die Lernprozesse und -schwierigkeiten der Kinder – wenn auch aus einer LaiInnenperspektive – detailliert zu rekonstruieren imstande sind. Ferner zeigen sie sich auch als „interessiert“, indem sie (nicht nur am Elternsprechtag erscheinen und Präsenz zeigen, sondern darüber hinaus) etwa nachfragen, wie sich das Sozialverhalten des Sohnes bzw. der Tochter in den letzten Wochen entwickelt hat. Weshalb Eltern in den Gesprächen darauf bedacht zu sein scheinen, vor der Lehrkraft ein möglichst positives Selbstbild zu entwerfen, mag mit den in Kapitel 5.1.3 beschriebenen Aspekten in Zusammenhang stehen: Nicht unwahrscheinlich ist, dass sich mit dieser positiven Selbstdarstellung vor dem Hintergrund der skizzierten Machtasymmetrien und den Gatekeeping-Befugnissen der Lehrkräfte u. a. das Ziel verbindet, vor Letzteren einen guten Eindruck zu hinterlassen, der sich möglicherweise auch in positiver Hinsicht auf die Bewertung bzw. Beurteilung oder allgemein die

Einschätzung des Kindes und seiner heimischen Lernumgebung niederschlägt.[111] Dass die positive Selbstinszenierung der Eltern von nicht zu unterschätzender Relevanz sein kann, wird mit Blick auf einen gesonderten Punkt sehr deutlich: Wenn GrundschullehrerInnen die Entscheidung treffen müssen, für welche weiterführende Schule sie ein Schulkind empfehlen (Gymnasium oder Gesamtschule? Realschule oder Hauptschule? etc.), wird die Beschaffenheit des heimischen sozialen Umfeldes der SchülerInnen in die entsprechenden Überlegungen durchaus mit einbezogen.[112] Ist die Familie in der Lage, dem Sohn bzw. der Tochter, die sich im Unterricht als WackelkandidatInnen erweisen, auf dem Gymnasium die erforderliche Unterstützung zuteil werden zu lassen? Erscheint ein Besuch der Realschule vielleicht sinnvoller, da dies von der gesamten Familiensituation her leichter zu bewerkstelligen ist? Aspekte wie diese bleiben im Entscheidungsprozess der Lehrkräfte sicherlich nicht unberücksichtigt. Vor diesem Hintergrund kann die positive Selbstinszenierung der Eltern nicht als Selbstzweck gedeutet werden. Dem Urteil Kotthoffs (2014: 10) lässt sich somit beipflichten, wenn sie konstatiert, „dass es in dem institutionellen Kontext strategisch klug ist, sich schulaffin zu positionieren".

Der folgende Transkriptausschnitt liefert ein Beispiel dafür, wie eine Mutter gewissermaßen als „Anwältin" ihrer Tochter auftritt und diese als „gute", „engagierte" Schülerin darstellt.

Datum 21 ((Gesamtschule, Großstadt 1, G 90) L, M, S'in)

```
001  L     lEIder steht se immer noch VIER,
002  M     <<p> hm_hm,>
003  L     aber ich denke wenn sie da äh w wEIter dran
           ARbeitet,
004        äh is es SIcherlich möglich dass sie da auch
           äh:-
005        (1,5)
```

111 Auf meine Frage, weshalb sie denn zum Elternsprechtag gehe, nannte mir eine Mutter den Grund, dass man sich dort ja „ab und an mal sehen lassen" müsse, da die LehrerInnen sonst glaubten, die Eltern seien vollkommen desinteressiert an dem, was in der Schule so passiert. Dies spräche etwa dafür, dass mit der Präsentation als „gute" Eltern der Gedanke verbunden ist, in den Gesprächen einen möglichst guten Eindruck bei den Lehrkräften zu hinterlassen. Vgl. hierzu auch die von Bastiani (1983, zitiert nach Walker 1998: 172) zitierte Sichtweise von Eltern: „‚How can I expect the teachers to be interested in my child if I haven't shown interest myself?'"

112 Dies erfuhr ich aus einem Gespräch mit einer Grundschullehrerin.

```
006          °h [noch] BESsere [leistungen] bringt;
007  M          [iˀ  ]         [ich::     ] !MUSS! SIE (.)
             kurz in schUtz nehmen;=
008          =[sie hat] UNheimlich [gAs] gegeben in (.)
009  L        [hm     ]            [hm ]
     M       [an]deren [fächern];
     L       [hm]      [hm,     ]
010  L       hm_[hm ]
011  M          [ENG]lisch;
012          (---)
013  L       JA:,
014  S'in    MAthe;=
015  M       =mAthe: (.) [un:d äh cheMIE ] war [das] glaub
016  L                   [ja: (-) SCHÖ:N;]
017  S'in                                      [hm,]
     M       ich; [=ne?  ]
018  L            [hm_hm?]
019  M       also da HAT-
020  L       [JA,  ]
021  M       [steht] se wirklich (.) GUT;
022  L       hm_hm,
023  M       ne?=
024  L        [TOLL;]
025  M       =[und  ] äh (.) VON-
026          ich sach mal ner fÜnf oder ner SECHS auf
             [äh-   ]
027  L       [hm_hm,]
028  M       mathe zwEI oder chemie EINS oder sowaˀ;
029          °h also das is ja SCHON-
030  L       hm,
031          ja naTÜRlich;
```

Nachdem der Lehrer darüber informiert hat, dass die Schülerin in Deutsch „immer noch VIER“ (Z. 001) steht, jedoch eine Verbesserung im Falle einer intensiven Bemühung des Kindes in Aussicht stellt (Z. 003–006), ergreift die Mutter das Wort: Ähnlich einer Anwältin vor Gericht, die für ihre Mandantin einspringt, spricht sie davon, dass sie ihre Tochter „kurz in schUtz nehmen [!MUSS!]“ (Z. 007): Die schlechte Leistung in Deutsch begründet sie mit dem Engagement

der Schülerin in anderen Unterrichtsfächern (Z. 008). Dieser Verteidigungsstrategie liegt die häufig von SchülerInnen angeführte Argumentation zugrunde, dass man sich nicht auf verschiedene Schwerpunkte zugleich konzentrieren kann. Die Mutter stellt ihre Tochter somit als gute Schülerin dar, die den Ernst der Lage erkannt hat und in anderen Fächern, in denen sie „fÜnf" oder „SECHS" stand (Z. 026), „UNheimlich gAs gegeben" (Z. 008) hat. Dass Eltern meist mit dem Ziel in die Gespräche gehen, ihre Kinder zu verteidigen, sie in ein möglichst positives Licht zu rücken, scheint kein Spezifikum deutscher LehrerIn-Eltern-Interaktionen zu sein;[113] Walker (1998: 165) etwa zitiert in ihrer Studie zu britischen LehrerIn-Eltern-Gesprächen eine Mutter mit den Worten: „I go into battle mode. I go in defensive, ready to defend the kids."

Die letzten beiden aufgezeigten Ziele mögen – wie bereits erwähnt – dem Umstand geschuldet sein, dass Eltern „teachers as gatekeepers of their child's future" (Walker 1998: 174) ansehen, dementsprechend bestrebt sind, der betreffenden Lehrkraft ein möglichst gutes Bild von dem Kind sowie der Familie, in der dieses aufwächst, zu präsentieren.

5.2.2.2 Lehrkräfte

Lehrkräfte verbinden – wie auch Eltern – mit den Gesprächen verschiedene Ziele. Schwerpunktmäßig geht es ihnen darum, ihrem gesetzlich festgeschriebenen Informations- und Beratungsauftrag gegenüber den Eltern und SchülerInnen gerecht zu werden (vgl. Schulgesetz NRW 2010: § 44). Datum 22, das dem Beginn eines Gesprächs zwischen Lehrerin und Mutter an einem Gymnasium entstammt, zeigt die enge Orientierung der Lehrkräfte an den Funktionen der Gattung; deutlich wird hier die explizite Ausrichtung an dem Informationsauftrag.

Datum 22 ((Gymnasium, Großstadt 3, G 33) L'in, M)

```
001  L'in  haben sie ne bestimmte: (-) [FRA  ]gestellung-=
002  M                                 [NEIN;]
003  L'in  =oder soll ich einfach (.) inforMIEren;
```

113 An dieser Stelle soll noch einmal darauf hingewiesen werden, dass es im Elternsprechtagskorpus dieser Arbeit freilich auch Fälle gibt, in denen Eltern eine kritische Perspektive auf ihre Kinder entwickeln, doch handelt es sich dabei eher um Randerscheinungen. Ausführlich zu kritischen Eltern in Sprechstunden siehe Kotthoff (2014). Kotthoff (2014: 10) deutet die von Eltern präsentierte kritische Haltung den eigenen Kindern gegenüber als ein weiteres Merkmal der Inszenierung „guten Elternseins": „Sich im Bezug auf das eigene Kind unkritisch zu geben, könnte Kompetenzzweifel aufkommen lassen; es könnte naiv und selbstzufrieden wirken."

004 M EINfach informieren;
005 L'in EINfach informieren;
006 °hhh BEN ist mir manchmal n bisschen zu
<<gerundet> rUhig.>
007 M aHA;

Die Lehrerin fragt die Mutter, ob diese eine „bestimmte: (-) FRAgestellung" (Z. 001) hat oder ob sie Letztere „einfach (.) inforMIEren" (Z. 003) soll, woraufhin die Mutter – im Wortlaut der Lehrerin – zu verstehen gibt, dass sie lediglich informiert werden möchte (Z. 004). Im Anschluss daran legt die Lehrerin, nach der Produktion der Echo-Struktur[114] „EINfach informieren;" (Z. 005), ihre Einschätzung des Schülers dar: „°hhh BEN ist mir manchmal n bisschen zu <<gerundet> rUhig.>„ (Z. 006). Die Mutter wiederum quittiert diese Aussage mit dem Erkenntnisprozessmarker[115] „aHA;" (Z. 007), wodurch sie zum Ausdruck bringt, dass sie das Gesagte als eine Information auffasst. Die Routinisierung in Bezug auf das, was in den Gesprächen inhaltlich verhandelt wird, zeigt sich an dem Umstand, dass die Lehrerin unter „Informieren" ganz bestimmte Aspekte fasst: Sie fragt nicht etwa nach, hinsichtlich welcher Sachverhalte die Mutter informiert werden möchte, sondern beginnt mit einer Darstellung der sonstigen Mitarbeit des Schülers und damit einer Einschätzung des Leistungsstands.

Lehrkräfte orientieren sich nicht nur an ihrem Informations-, sondern auch an dem Beratungsauftrag. Dies verdeutlicht ein Blick auf Datum 23. Zu Beginn des Gesprächs präsentierte die Mutter der Lehrerin sehr detailliert ihre Beobachtung, dass ihre Tochter undeutlich artikuliert. Nachdem sich die Beteiligten im Fortlauf des Gesprächs ausführlicher über diese Beobachtung unterhalten haben, kommt es zum folgenden Austausch.

Datum 23 ((Gymnasium, Großstadt 3, G 47) L'in, M, S'in)

001 L'in jetzt überlege ich NUR,=
002 =wie wir da: vielleicht (.) dir HELfen könnten;
003 (2.0)
004 was können wir denn da MAchen;
005 (-)
006 LIEST du zuhause gerne;
007 S'in <<p> JA,>

114 Zum Phänomen der „Resonanz", also dem Umstand, dass Vorgängeräußerungen Schablonen für nachfolgende bilden können, siehe auch Du Bois (2010).

115 Zu Erkenntnisprozessmarkern im Deutschen siehe Imo (2009a).

008 (--)
009 L'in liest du das dann lAUt oder LEIse;
010 (1.5)
011 S'in hm:;
012 manchmal LAUT manchmal lEIse;
013 L'in hm_hm, °hh
014 das LAUte lesen is ja grundsätzlich dann ganz GUT
wahrscheinlich;=ne?
015 weil du_s dann: äh: vielLEICHT auch mal-
016 p wenn man dann alLEIne is?
017 (---)
018 auch mal so ganz über!TRIE!ben aussprechen
kann;
019 also so !GANZ! DEUTlich;
020 so Überdeutlich;
021 <<langsam und deutlich sprechend> JEden
[bUch]staben für sich;>
022 S'in [hm,]

Die Ausrichtung der Lehrerin an ihrem Beratungsauftrag zeigt sich ab Zeile 001, in der diese von ihrer Überlegung, der Schülerin „HELfen“ zu wollen, berichtet. Ehe die Beratung ab Zeile 014 im Sinne des Aufzeigens von Handlungsmöglichkeiten zur Problemlösung erfolgt (vgl. Bergmann/Goll/Wiltschek 1998: 156; Becker-Mrotzek 2001: 1522), ist die Lehrerin darauf bedacht, zunächst Informationen über Gewohnheiten der Schülerin „zuhause“ (Z. 006) einzuholen, um ihr Beratungshandeln entsprechend darauf abstimmen zu können.[116]

Über die bisher dargestellten Ziele hinaus lassen sich noch weitere ausmachen: Mitunter finden sich Fälle, in denen das Handen der Lehrkräfte darauf ausgerichtet ist, Eltern lokal als eine Art „HilfslehrerInnen“ zu etablieren. Dieses Phänomen beschränkt sich keineswegs auf den deutschen Kontext. Unter Rekurs auf verschiedene, unterschiedliche Länder betreffende Studien (Baker/Koegh 1995, Koegh 1999, MacLure/Walker 2000) wurde in Kapitel 2.1 dargelegt, dass Lehrkräfte Eltern als „ancillary teachers“ bzw. „non-professional adjunct teachers“ konstruieren, sie diese also mit einem „curriculum for the home“ ausstatten. Was mit „HilfslehrerInnen“ genau gemeint ist und wie Lehrkräfte Eltern in

116 Zu verschiedenen Teilzielen von Lehrkräften im Kontext der Durchführung der konversationellen Aktivitäten *Informieren* und *Beraten* siehe die Ausführungen in Kapitel 6 und Kapitel 7.

sprachlicher Hinsicht als eben solche konstruieren, verdeutlicht in exemplarischer Form Datum 24. Der Lateinlehrer nennt der Mutter die einzelnen Unterrichtsinhalte, die der Sohn als Hausaufgabe zu erledigen hat und die bis zur nächsten Klassenarbeit verinnerlicht werden sollen.

Datum 24 ((Gymnasium 1, Großstadt 2, G2) L, M)

```
001  L     und das ERSte kapitel:-
002        wenigstens die ERSten drei sätze sogar lateinisch
           und deutsch auwendig;
003  M     hm,
004        (3.5)
005  L     DAS wär schon mal ne wIchtige (.) voraussetzung
           für die nächste arbeit;
006  M     ja:,
007        (2.5)
008  L     [das kÖnnen sie ja auch ] (-) ABfragen.
009  M     [dann MUSS ich (ja nun-)]
010        °h joa;


011        (1.5)
012        ich kann auch mit ihm überSETzen;=
013        =so ist das problem NICH;
```

Nachdem der Lehrer ausgeführt hat, dass der Schüler „wenigstens die ERSten drei sätze“ der Unterrichtslektüre „Caesar, De bello Gallico“ sowohl in deutscher als auch lateinischer Sprache „auswendig“ (Z. 002) lernen sollte, da dies eine „wIchtige (.) voraussetzung für die nächste arbeit“ (Z. 005) darstellt, thematisiert er das, was von der Mutter in diesem Zusammenhang selbst unternommen werden kann: Mittels „das kÖnnen sie ja auch (-) ABfragen“ (Z. 008) bezieht er die Mutter aktiv in den Lernprozess des Kindes mit ein. Das Verb „ABfragen“ stellt eine Handlung dar, die als eine für den Beruf „LehrerIn“ typische „category-bound activity“ (Sacks 1992) angesehen werden kann und die nun auf die Mutter übertragen wird; die Mutter wird somit lokal vom Lehrer als eine Art „Hilfslehrerin“ etabliert. Das Spektrum möglicher Bereiche, in denen Eltern als Hilfskräfte fungieren sollen, ist groß. Es umfasst nicht nur rein fachlich-thematische Aspekte (Vokabeln abfragen etc.), sondern auch den sozialen Bereich: so etwa, wenn Eltern von den Lehrkräften davon in Kenntnis gesetzt werden, dass der Sohn stän-

dig den Unterricht stört und die Eltern dementsprechend auf diesen Einfluss nehmen sollen, Derartiges zu unterlassen. Hier zeigt sich auch die Orientierung der Lehrkräfte am – oben bereits beschriebenen – gemeinsamen Erziehungsauftrag.

Auch Lehrkräfte verfolgen das Ziel, sich in ihrer Identität als „gute LehrerInnen“ zu präsentieren. Schon Datum 7 lieferte ein Beispiel hierfür: So führte sich die Lehrerin in diesem Ausschnitt etwa als ausgesprochen gute Kennerin der Schulkasse vor, die darüber Bescheid weiß, welche SchülerInnengruppen zu einem bestimmten Zeitpunkt „gUt äh MITgearbeitet“ (Z. 003) haben und mit welchen Lernformen (z. B. Gruppenarbeit) das Klassenkollektiv im Allgemeinen noch Probleme hat. Ein weiteres Beispiel für die positive Selbstdarstellung einer Lehrkraft beinhaltet Datum 25. Der Vater kritisiert das seines Erachtens impraktikable Vorgehen der Lehrerin bei der Notenvergabe: So vergebe diese auch dann mündliche Noten, wenn gerade ein neues Thema im Unterricht eingeführt wird, SchülerInnen sich zu diesem Zeitpunkt in Ermangelung dieses Wissens jedoch noch gar nicht aktiv an der Bearbeitung beteiligen können. Diesem Vorwurf begegnet die Lehrerin mit der Rechtfertigung, dass sie während der Erarbeitung neuer Unterrichtsinhalte nicht die ganze Zeit über das Rederecht für sich beansprucht und sie die SchülerInnen bereits Erklärtes wiederholen lässt oder Zwischenfragen stellt.

Datum 25 ((Gymnasium 2, Großstadt 2, G 16) L’in, M, V, S’in)

```
001  L‘in  und da kuck ich dann natürlich SCHON-
002        <<p> WER (.) meldet sich und wer nich.>
003  M     hm;
004  V     hm_hm,
005  L‘in  und (.) mach mir sO eben jede stunde noTIzen,
006        damit ich dann auch ähm ja <<p> dementsprechend
           auch die ELtern informieren kann.>
007  M     hm_hm;
008  L‘in  und schreib mir dann auch immer AUF,
009        wer wann an der TAfel gewesen is;
010        und wie das an der TAfel gewesen is;
011        das (.) war ja ganz GUT bei dir; °h
```

Als Reaktion auf den Vorwurf des Vaters präsentiert die Lehrerin sich in mehrfacher Hinsicht als eine „gute“, „kompetente Lehrerin“: Selbst in Phasen der Einführung neuer Themen, in der SchülerInnen sich – laut Vater – eigentlich gar nicht melden können, verfügt sie über Strategien, den Letzteren eine aktive Teil-

nahme am Unterricht zu ermöglichen: Wenn sie Zwischenfragen stellt oder Relevantes wiederholen lässt, guckt sie „natürlich SCHON", „WER (.) [sich] meldet [...] und wer nich." (Z. 001–002). Darüber hinaus stellt sie sich als eine „gewissenhaft" und „systematisch" arbeitende, „gerechte" Lehrkraft dar, indem sie zu verstehen gibt, dass sie sich „jede stunde noTIzen" (Z. 005) in Bezug auf die Aktivität der einzelnen SchülerInnen macht und sie sich „immer" (Z. 008) aufschreibt, „wer wann an der TAfel gewesen is; und wie das an der TAfel gewesen is;" (Z. 009–010). Sie führt sich folglich als eine Person vor, die stets über den Leistungsstand ihrer SchülerInnen Bescheid weiß, um „dementsprechend auch die ELtern informieren" (Z. 006) zu können.

5.2.2.3 SchülerInnen

Die Bestimmung der von den SchülerInnen verfolgten Ziele gestaltet sich vergleichsweise schwierig. Dies hängt in erster Linie damit zusammen, dass diese sich meist passiv verhalten bzw. zurückhaltend agieren, sie schweigen oder sich allenfalls sporadisch zum inhaltlichen Geschehen äußern.[117] Bisweilen finden sich im Korpus sogar Fälle wie der folgende, in dem ein Schüler explizit darauf hinweist, dass er zum Gespräch gar nichts beizutragen hat, ja das Zustandekommen der Interaktion – was ihn selbst angeht – überhaupt nicht erwünscht war. Datum 26 entstammt dem Beginn eines Elternsprechtagsgesprächs zwischen Klassenlehrerin (L'in 1), stellvertretender Klassenlehrerin (L'in 2), Mutter und Schüler Luca; ebenfalls anwesend ist ein Geschwisterkind, das sich jedoch nicht in verbaler Form an der Interaktion beteiligt.

Datum 26 ((Gesamtschule, Großstadt 1, G 68) L'in 1, L'in 2, M, S, G[118])

```
001  L'in 1 G[UT. ]
002  L'in 2  [dann] SETZ dich luca.
003          (1.0)
004  L'in 1 sag dU was zuERST (doch);
005         (1.5)
006  S      ich HAB nix zu sagen.=
007         =also: (.) ich wollt auch nich den terMIN;
008         (1.0)
009  M      °OH; hh°
```

117 Hierbei scheint es sich um ein geradezu länderübergreifendes Phänomen von LehrerIn-Eltern-SchülerIn-Gesprächen zu handeln, wie die Ausführungen in Kapitel 2.1 verdeutlichen.
118 „G" steht für „Geschwisterkind".

```
010  L‘in 1 na dann müssen SIE jetzt was-=
011         =ich wollt den termin AUCH nich,=
012         =dann müssen SIE jetzt was sagen;
```

Nach der Aufforderung des Schülers durch die stellvertretende Klassenlehrerin, den Sitzplatz für das Gespräch einzunehmen (Z. 002), schaltet sich die Klassenlehrerin ein. Im Rahmen der Verwendung einer Imperativkonstruktion in Zeile 004 hält sie den Schüler dazu an, den Einstieg in den thematischen Teil der Interaktion einzuleiten: Mittels „sag dU was zuERST (doch);“ (Z. 004) eröffnet sie diesem die Möglichkeit, selbst einen (im Rahmen der Gattung beliebigen) thematischen Fokus im Gespräch zu setzen. Statt von diesem Angebot Gebrauch zu machen, gibt der Schüler nach einer Pause von 1,5 Sekunden (Z. 005) jedoch zu verstehen, dass er „nix zu sagen“ (Z. 006) hat, er „den terMIN“ (Z. 007) auch gar nicht wollte. Einer anschließenden erneuten Pause in Zeile 008 folgt die Reaktion der Mutter, die durch „ˀOH; hh°“ (Z. 009) ihr Erstaunen im Hinblick auf die Antwort ihres Sohnes zum Ausdruck bringt; im Folgenden (Z. 010–012) fordert die Lehrerin nun die Mutter dazu auf, ihrerseits ein Gesprächsthema zu bestimmen.

Neben diesen expliziten Bekundungen, kein Gespräch führen bzw. „nix [...] sagen“ zu wollen, zeigen sich in den vorliegenden Elternsprechtagsgesprächen zudem zahlreiche Beispiele, in denen SchülerInnen vergleichsweise kurze Beiträge liefern, die z. T. über Minimalreaktionen nicht hinausgehen. Datum 27 und 28 veranschaulichen exemplarisch solche Fälle. In Datum 27 unterhalten sich Lehrer, Vater und Schülerin über die mündliche Mitarbeit der Letzteren in Latein. Da die Schülerin sich im Unterricht nicht von sich aus zu Wort meldet, schlägt der Lehrer vor, diese auch gezielt aufrufen zu können.

Datum 27 ((Gymnasium 1, Großstadt 2, G 7) L, V, S’in)

```
001  L      wenn DU mir jetzt signalisIErst,
002         NEE::-
003         FRAgen_se mich ruhig mal,
004         dann mach ich das GERne.
005         (-)
006  S‘in   (o)KAY;
007         (2.0)
008  V      JA.
009         [dann (.) KÖN(nte man das)-]
010  L      [wAs hieß jetzt            ] das oKAY?
011         (2.0)
012  V      (dass wir DEU-)
```

```
013          das so_n siGNAL.
014          (-)
015          was [man] so n bIsschen ma AUFnehmen kann;
016  S‘in        [ja.]
017  V       [DENK ich] mal.
018  S‘in    [geNAU.  ]
019          (1.0)
020  V       hm?
021  L       ja;
022          aber (.) kAnnst natürlich (-) BESser noch dich
             von dIr aus melden.
023  S‘in    <<pp> ja.>
024          (1.0)
025  L       dann is es für mich auch lEIchter und
             EIN[deutiger.]
026  V          [jaJA.=   ]
027          =das meiʔ MEINT ich so;
```

Als Reaktion auf den beschriebenen Vorschlag des Lehrers (Z. 001–004) produziert die Schülerin in Zeile 006 ein „(o)KAY;“, dem eine zweisekündige Pause (Z. 007) folgt. Nach der vom Vater realisierten Antwortpartikel „JA.“ (Z. 008), die als Zustimmung zu dem offerierten Vorschlag gewertet werden kann, meldet sich der Lehrer erneut zu Wort: Mittels der Frage „wAs hieß jetzt das oKAY?“ (Z. 010) produziert er eine Verstehensdokumentation des von der Schülerin Gesagten, die verdeutlicht, dass der von ihm thematisierte Vorschlag vom Schulkind nicht in zufriedenstellender bzw. ausreichender Form bearbeitet wurde; es scheint aus Sicht des Lehrers also nicht geklärt, ob es sich bei dem von der Schülerin produzierten „(o)KAY;“ um eine Diskurspartikel (etwa zum Abschluss der Sequenz) oder aber um eine Antwortpartikel (im Sinne von „ja“) zur Annahme des Vorschlags handelt. Es zeigt sich hier, dass derartige Minimalreaktionen der SchülerInnen auf Seiten der Lehrenden durchaus zu Verstehensproblemen führen können. Wirft man einen Blick auf den Fortlauf des Gesprächs, lässt sich beobachten, dass die Schülerin – trotz der Aufforderung des Lehrers, den ambigen Sachverhalt aufzuklären – weiterhin sehr zurückhaltend agiert: So ist es der Vater, der anstelle seiner Tochter die durch die Frage des Lehrers ausgelöste konditionelle Relevanz in Zeile 012–017 einzulösen versucht. Er zeigt seine Interpretation auf, dass besagtes „(o)KAY;“ als „siGNAL“ (Z. 013) zu verstehen ist, „was man so n bIsschen ma AUFnehmen kann;“ (Z. 015), schränkt diese Aussage anschließend durch „DENK ich mal.“ (Z. 017) jedoch wieder ein. Die Schülerin selbst produziert

weiterhin ausschließlich Minimalreaktionen wie „ja.“ (Z. 016), „geNAU.“ (Z. 018) und „<<pp> ja.>“ (Z. 023) und lässt damit ihren Vater den größten Teil der konversationellen Arbeit im Gespräch verrichten.

Auch in Datum 28 fallen die Antworten des Schülers äußerst knapp aus; die Lehrerin sieht sich ebenfalls dazu genötigt, beim Schulkind konkret nachzufragen, worauf das Gesagte inhaltlich abzielt. Der folgende Ausschnitt stellt den Beginn einer Elternsprechtagsinteraktion zwischen Klassenlehrerin (L’in 1), stellvertretender Klassenlehrerin (L’in 2), Mutter und Schüler dar.

Datum 28 ((Gesamtschule, Großstadt 1, G 69) L’in 1, L’in 2, M, S)

```
001  L‘in 1 was WAR mit dir heute morgen?
002  S      ja mir war heute morgen SCHLECHT;
003         ( )
004         (1.0)
005  L‘in 1 die SCHÜler haben mir gesacht-
006         jaJA;
007         der kommt immer EInen tag zur schUle,=
008         =und is erstma zwEI tage KRANK.
009  S      eigentlich NICH; he
010  M      nö::;
011         (so) schlImm <<leicht lachend> is et ja NICH.>
012         (1.5)
013  L‘in 1 <<f> UND?>
014         (1.0)
015         erZÄHL.
016         (--)
017  S      WAS denn.
018         (-)
019  L‘in 1 ja;
020         (--)
021         wie is der stand der DINge.
022         du WEISST doch;
023         hier haben immer die ANgeklagten das erste wOrt.
024         (1.5)
025  S      wie IMmer.
026         (-)
027  L‘in 1 <<f> wie IMmer?>
028  S      [ja;]
029  L‘in 1 [wie] immer WAS;
```

```
030          wie immer GUT,
031          wie im[mer] SCHLECHT-
032  S              [wie] immer GUT;
033          (-)
034  L'in 1  wie immer GUT.
035  L'in 2  ähm::-
036          (1.5)
037          zu den FEHLzeiten würde ich gern wa[s: ] sagen.
038  L'in 1                                    [hm,]
```

Nachdem die Beteiligten in den Zeilen 001–011 zunächst über die morgendliche Abwesenheit des Schülers vom Unterricht gesprochen haben, initiiert die Klassenlehrerin in Zeile 013 durch ein prosodisch deutlich hervorgehobenes, vergleichsweise laut realisiertes „UND?" den Übergang zu einem neuen, noch zu bestimmenden Thema. Im Rahmen der Verwendung des Imperativs „erZÄHL." (Z. 015) fordert sie den Schüler nach einer Pause (Z. 014) dazu auf, diesbezüglich aktiv zu werden.[119] Eine Deutung der sich anschließenden Reaktion des Schülers gestaltet sich schwierig: Argumentieren ließe sich zunächst, dass der Schüler durch „WAS denn." (Z. 017) sein Wissensdefizit im Hinblick auf die Frage kundtut, was von ihm genau erzählt werden soll. Die Folgeäußerungen der Lehrerin lassen jedoch erkennen, dass dieser durchaus wissen müsste, was von ihm gefordert wird: „ja; (--) wie is der stand der DINge. du WEISST doch; hier haben immer die ANgeklagten das erste wOrt." (Z. 019–023). Vor dem Hintergrund dieser Aussage der Lehrerin ist somit in Erwägung zu ziehen, ob die Aussage des Schülers möglicherweise gar nicht als Kundgabe eines Wissensdefizits zu verstehen ist, sondern sich möglicherweise mit „Ich habe nichts Besonderes zu erzählen." paraphrasieren ließe. Für die letztere Interpretation spricht der Fortlauf des weiteren Gesprächs, in welchem sich der Schüler trotz intensiver Bemühungen der Lehrkräfte nicht dazu bewegen lässt, umfangreichere Ausführungen zu einem bestimmten Thema zu beginnen. Die Frage, wie der Stand der Dinge ist, beantwortet der Schüler kurz und knapp mit „wie IMmer." (Z. 025). Auf die Echo-Nachfrage „wie IMmer?" (Z. 027) der Lehrerin, mittels derer ein konkretes Verstehensproblem im Hinblick auf den Inhalt der Äußerung signalisiert wird, folgt lediglich

119 Ein solches Vorgehen der Lehrkräfte, das darauf abzielt, die SchülerInnen zunächst „erzählen" bzw. den Einstieg in die thematische Hauptphase des Gesprächs gestalten zu lassen, ist mit Blick auf das Korpus nicht unüblich, schon Datum 26 lieferte ein ähnliches Beispiel. Auch wenn besagtes Datum 26 einem Gespräch entstammt, das von den gleichen LehrerInnen geführt wurde, wird dieses Vorgehen durchaus von verschiedenen Lehrkräften gelegentlich praktiziert.

die Minimalreaktion „ja;“ (Z. 028). Die Lehrerin sieht sich dazu veranlasst, erneut beim Schüler nachzufragen: „wie immer WAS; wie immer GUT, wie immer SCHLECHT-“ (Z. 029–031). Doch auch dieses Insistieren führt auf Seiten des Schülers lediglich zur Realisierung der Echo-Struktur „wie immer GUT;“ (2. 032), was von der Lehrerin wiederum mit dem (etwas verzweifelt anmutenden) Echo „wie immer GUT.“ (Z. 034) beantwortet wird. In Zeile 036 schaltet sich nun die zweite Lehrerin ein, indem sie das Thema „FEHLzeiten“ (Z. 037) zum inhaltlichen Gegenstand der laufenden Interaktion macht; sie beendet damit den erfolglosen Versuch ihrer Kollegin, den Schüler zur Initiierung eines Themas zu mobilisieren.

Mit Blick auf das Korpus zeigen sich viele vergleichbare Fälle, in denen das sprachliche Verhalten der SchülerInnen dem von Grice beschriebenen „Kooperationsprinzip“ zuwiderläuft; dieses Prinzip lässt sich wie folgt beschreiben:

> Wir könnten demnach ganz grob ein allgemeines Prinzip formulieren, dessen Beachtung (ceteris paribus) von allen Teilnehmern erwartet wird, und zwar: Mache deinen Gesprächsbeitrag jeweils so, wie es von dem akzeptierten Zweck oder der akzeptierten Richtung des Gesprächs, an dem du teilnimmst, gerade verlangt wird. Dies könnte man mit dem Etikett *Kooperationsprinzip* versehen. (Meggle 1993: 248)

Unter dieses allgemeine Prinzip subsumiert Grice verschiedene Konversationsmaximen, zu denen etwa die der „Quantität“ gehört: „Mache deinen Beitrag so informativ wie (für die gegebenen Gesprächszwecke) nötig.“ (Meggle 1993: 249) Diese Maxime zugrunde legend lässt sich das verbale Agieren der SchülerInnen in Sequenzen wie den obigen als entsprechend unkooperativ einstufen, produzieren diese doch Beiträge, deren Informationsgehalt – wie die Reaktionen der Lehrkräfte zeigen – der jeweiligen Situation eben nicht angemessen erscheint. Worauf diese immer wieder beobachtbare Unkooperativität zurückzuführen ist, kann ohne die Existenz geeigneter ethnographischer Hintergrundinformationen nicht in zufriedenstellender Form geklärt werden. Festgehalten werden soll an dieser Stelle zunächst, dass Elternsprechtagsgespräche offensichtlich ein kommunikatives Ereignis darstellen, welches ein derartiges Verhalten von SchülerInnen zu begünstigen scheint.

Verhaltensweisen wie die skizzierten machen es schwer, aus dem konkreten sprachlichen Handeln der SchülerInnen heraus allgemeine Ziele abzuleiten, die Letztere in Elternsprechtagsgesprächen verfolgen.[120] Dennoch sollen mit Blick

---

120 Zu fragen wäre, ob sich aus dem Befund der Unkooperativität nicht möglicherweise selbst ein Ziel ableiten lässt, etwa jenes, dass sich SchülerInnen nicht von den Lehrkräften aktiv in das interaktive Geschehen involvieren lassen wollen. Zu dieser Frage siehe die Ausführungen im

auf das Korpus diejenigen Fälle nicht unberücksichtigt bleiben, in denen SchülerInnen sich aktiv(er) in das Gespräch mit einbringen. Hier lassen sich sehr wohl Ziele rekonstruieren, die diese mit bzw. in den Interaktionen verfolgen. Ein Beispiel hierfür stellt Datum 29 dar. Es veranschaulicht, dass auch SchülerInnen den Elternsprechtag als Gelegenheit dazu nutzen, um außerhalb des eigentlichen Schulalltags (Unterricht und Pausen) von den Lehrkräften verschiedene Informationen zu bekommen und beraten zu werden. Der folgende Ausschnitt repräsentiert den Beginn eines Gesprächs zwischen Lehrerin, Mutter und Schüler an einer Gesamtschule. Die Lehrerin behandelt nicht etwa die Mutter als eigentliche „Klientin" (Ehlich/Rehbein 1980: 343), die das Gespräch mit der Institutionsvertreterin der Schule aufgesucht hat, sondern weist diese Rolle dem Schüler Erkan zu.

Datum 29 ((Gesamtschule, Großstadt 1, G 85) L'in, S, M)

```
001  L‘in  JA;=
002        =ich hatte dir geSAGT erkan,
003        du (.) also hättest jetzt von MEIner seite aus
           gar nich vorbeikommen !MÜS!sen,
004        (-)
005        n[e? ]
006  S      [ja,]
007  L‘in  du WOLLtest aber ganz gerne;=hm?
008  S     hm,
009  L‘in  ähm (.) WAS möchtest du denn gerne besprechen;
010  S     ALso äh-
011        °hh wie ich so äh so BIN und so;
012        wie ich so äh im KLASsenraum-
013        ob ich immer °h mich AUFzeige und so;
014        °hh und ich wollte noch WISsen-=
015        =was ich alles TU:N muss um im E kurs zu kommen;
016  L‘in  hm_HM?
017        (-)
018        oKAY;
```

Nachdem die Lehrerin in Zeile 002–003 deutlich gemacht hat, dass das Gespräch gar nicht hätte stattfinden müssen, verweist sie – ohne die anwesende Mutter mit

Forschungsstand in Kapitel 2.1 sowie die Analysen und Überlegungen in Kapitel 7.3.1 zu Reaktionen von SchülerInnen auf Beratungshandeln von Lehrkräften.

einzubeziehen oder auf diese zu verweisen – auf die Initiative des Schülers: Auf die Frage, weshalb dieser denn „vorbeikommen" (Z. 003) wollte und was genau besprochen werden soll (Z. 009), äußert das Schulkind den Wunsch nach Information und Beratung. Zum einen möchte Erkan von der Lehrerin darüber informiert werden, wie diese ihn „im KLASsenraum" (Z. 012) einschätzt, wie seine mündliche Mitarbeit („ob ich immer °h mich AUFzeige"; Z. 013) bewertet bzw. beurteilt wird. Zum anderen verdeutlicht der Schüler das Interesse an einer Beratung (im Sinne von „Handlungsempfehlungen"), was es für ihn zu tun gilt, „um im E kurs[121] zu kommen;" (Z. 015). Ähnlich den Eltern verfolgen also auch einige SchülerInnen das Ziel, von den Lehrkräften im Hinblick auf verschiedene Dinge informiert und beraten zu werden.

Abschließend sei auf ein weiteres Ziel verwiesen, das sich ebenfalls aus den Analysen jener Beispiele ergibt, in denen SchülerInnen sich etwas reger am Gesprächsgeschehen beteiligen: Wie die Erwachsenen so streben diese in einigen Fällen danach, in der Interaktion ein möglichst positives Selbstbild zu präsentieren, sich also als „gute SchülerInnen" darzustellen, die diesen Ruf auch vor etwaigen Angriffen der Lehrkräfte zu verteidigen wissen.[122] Datum 30 bildet einen Ausschnitt aus einem Gespräch an einem Gymnasium zwischen Lehrerin, Mutter und Schüler. Die Lehrerin macht in den Zeilen 001 bis 007 die Notwendigkeit deutlich, dass sich der Schüler in der sonstigen Mitarbeit im Unterrichtsfach Mathematik verbessern muss, da es in notenmäßiger Hinsicht sonst „ENG" (Z. 007) werden könnte.

Datum 30 ((Gymnasium 2, Großstadt 2, G 12) L'in, M, S)

```
001  L'in   wir schreiben noch zwei KLASsenarbeiten-
002         da brauchst_e dir NICH so sorgen machen,
003         aber wenn die sonstige mitarbeit so BLEIBT-=
004         =wie sie jetzt IS,
005         dann::-
006         (1.0)
007         wird_s n bisschen ENG.
008         (2.0)
```

121 Der Ausdruck „E kurs" (Z. 015) steht im Kontext der Gesamtschule für „Erweiterungskurs". Dieser Erweiterungskurs stellt im Gegensatz zum G-Kurs, dem Grundkurs, den anspruchsvolleren dar. Um einen Realschulabschluss oder gar Abitur machen zu können, benötigen die SchülerInnen der Gesamtschule eine bestimmte Mindestanzahl an E-Kursen.

122 Zu den einzelnen Identitätsmerkmalen „guter SchülerInnen" im australischen Kontext siehe auch die Auflistung bei Keogh (1999: 248–249).

```
009          ne?=
010          =dA musst du dich ma n bisschen zuSAMmenreißen;
011          (-)
012  S       <<p> (o)KAY;>
013          (1.5)
014  M       ja EIgentlich (äh so)-
015          (1.0)
016          denk ich SCHON;=
017          =dass er EIgentlich son son mat mathematisches
             verständnis !HA!ben könnte so;=
018          =was ich
             [so bis jetzt so MITgekriegt habe;=ne?     ]
019  S       [also in der GRUNDschule hab ich !AUCH! nur
             einsen                                     ] und
             zwEIen geschrieben,
020  L'in    JA:,
021  S       [aber JETZT is irgendwie-]
022  M       [das is SCHON-           ]
```

In Zeile 010 weist die Lehrerin den Schüler darauf hin, dass dieser sich in Bezug auf die sonstige Mitarbeit „ma n bisschen zuSAMmenreißen“ muss. Diese sprachliche Handlung kann als Bedrohung des von SchülerInnen in den Interaktionen beanspruchten Selbstbildes als „gute SchülerInnen“ angesehen werden, da impliziert wird, dass diese offensichtlich nicht in ausreichender Form die schulischen Erwartungen erfüllen, sich am Unterricht (verbal) zu beteiligen. Die Interpretation der Infragestellung dieses (positiven Selbst-)Bildes durch die Lehrkraft bestätigt sich wiederum mit Blick auf die Reaktion der Mutter, die in Zeile 014–018 verteidigend für ihren Sohn einspringt, indem sie diesem potentiell ein „mathematisches verständnis“ (Z. 017) attestiert. Der Sohn selbst belegt die Äußerung der Mutter mit einem Verweis auf seine zurückliegende Schulkarriere, in der er „nur EInsen und zwEIen geschrieben“ (Z. 019) hat; er konstruiert sich folglich – entgegen den Implikationen der Lehrerin – als einen gemeinhin „leistungsstarken Schüler“. Mittels der sich anschließenden, durch ein adversatives „aber“ eingeleiteten Äußerung „aber JETZT is irgendwie-“ (Z. 021) bekräftigt er gewissermaßen die Neuartigkeit dieses von der Lehrerin konstatierten Notenproblems.

Die lokale Konstruktion guten SchülerIn-Seins beinhaltet unter Bezugnahme auf das vorliegende Elternsprechtagskorpus, sich vor den Lehrkräften (und Eltern) beispielsweise als „leistungsstark“, „ehrgeizig“, „einsichtig“ und/oder auch „pflicht- bzw. verantwortungsbewusst“ vorzuführen.

Zusammenfassung

Aus den exemplarisch vorgestellten individuellen Zielen der an Elternsprechtagsgesprächen Beteiligten ist ablesbar, wie komplex die soziale Situation beschaffen ist, in der sich diese begegnen: Grund hierfür sind u. a. die sich z. T. überlagernden Zielsetzungen von Lehrkräften, Eltern und SchülerInnen. So gilt es nicht nur, vom jeweiligen Gegenüber unterschiedliche schulrelevante Informationen einzuholen oder sich hinsichtlich verschiedener Angelegenheiten beraten zu lassen und dabei zeitgleich kennenzulernen, wie die andere Partei im Rahmen ihres jeweiligen Handlungsfelds (Schule/Zuhause) agiert. Auch sind die Beteiligten im Gespräch darauf bedacht, ein möglichst positives Bild von sich zu entwerfen, dieses den anderen in adäquater Form zu vermitteln und vor diesen auch zu verteidigen. Die Integrität aller Beteiligten als „gute Lehrkraft“, „gutes Elternteil“ oder „gute/r SchülerIn“ steht somit auf dem Spiel. Nicht zuletzt dieser Umstand ist es, der den Interaktionen eine moralische Dimension verleiht, die – wie gezeigt wurde – in sprachlichen Moralisierungshandlungen ihren Ausdruck findet. Bergmann/Luckmann (1999: 22) sprechen von „moralischer Kommunikation“,

> wenn in der Kommunikation einzelne Momente der Achtung oder Mißachtung, also der sozialen Wertschätzung einer Person, mittransportiert werden und dazu ein situativer Bezug auf übersituative Vorstellungen von „gut“ und „böse“ bzw. vom „guten Leben“ stattfindet.

Die Vorstellung von „gutem Leben“ in Bezug auf das, was in Elternsprechtagsgesprächen passiert, manifestiert sich in „gutem Lehrersein“, „gutem Elternsein“ und „gutem Schülersein“, und „Momente der sozialen Wertschätzung“ finden genau dann statt, wenn diese Identitäten in den Interaktionen konkret verhandelt werden.[123]

5.3 Gesprächsphasen, Themen und konversationelle Aktivitäten

Nachdem es in den Kapiteln 5.1 und 5.2 primär darum gegangen ist, essentielle außenstrukturelle Merkmale der Gattung vorzustellen, liegt der Fokus des vorliegenden Abschnitts auf binnenstrukturellen Verfestigungen sowie solchen, die die Interaktionsebene betreffen. Es gilt die Frage zu beantworten, welche Ge-

123 Siehe hierzu auch insbesondere die Ausführungen in Kapitel 8.1.

meinsamkeiten die Interaktionen hinsichtlich ihrer „Gesamtorganisation" (Levinson 2000) aufweisen, welche Themen bearbeitet werden und mittels welcher typischen sprachlichen Mittel die Interagierenden dies bewerkstelligen.

„Many kinds of institutional encounters are characteristically organized into a standard ‚shape' or order of phases", bemerken Drew/Heritage (2001: 43) im Hinblick auf die Gesamtorganisation institutionell vermittelter Gespräche. Auch Elternsprechtagsgespräche lassen sich in Bezug auf ihre Gesamtstruktur grundsätzlich in drei verschiedene Phasen einteilen: Gesprächseröffnung, Gesprächsmitte und Gesprächsbeendigung.[124] Zu den Kernaktivitäten der Gesprächseröffnung und -beendigung zählen Begrüßungen und Verabschiedungen, die nach Goffman (1974: 118–119) „rituelle Klammern" bilden:

> Begrüßungen und Abschiede sind die rituellen Klammern für eine Vielfalt von gemeinsamen Aktivitäten [...] und sollten darum zusammen gesehen werden. Um den Sachverhalt allgemeiner auszudrücken: Grüße bezeichnen den Übergang zu einem Zustand erhöhter, Abschiede den Übergang zu einem Zustand verminderter Zugänglichkeit. Es ist deshalb folgende sowohl Begrüßungen als auch Abschiede umfassende Definition möglich: sie sind rituelle Kundgaben, die einen Wechsel des Zugänglichkeitsverhältnisses markieren.

Während Gesprächseröffnung und -beendigung nach Goffman (1974) also einen „Wechsel des Zugänglichkeitsverhältnisses" anzeigen und ein Gespräch damit „zu einem zeitlich begrenzten und räumlich situierten Ereignis machen" (Gülich/Mondada 2008: 73), dient die „Gesprächsmitte" (Spiegel/Spranz-Fogasy 2001: 1248) der Bearbeitung verschiedener Themen (vgl. Gülich/Mondada 2008: 85–100).[125]

Wie sich die einzelnen Phasen in den Elternsprechtagsgesprächen des Korpus gestalten, welche Themen in der Hauptphase der Interaktionen von den GesprächsteilnehmerInnen vorwiegend verhandelt werden und welche typischen konversationellen Aktivitäten die Interagierenden zu diesen Zwecken durchführen, ist im Folgenden Gegenstand der Untersuchung. Hierbei gilt es zu beachten, dass die Darstellung nicht für alle 142 vorliegenden Elternsprechtagsgespräche Gültigkeit besitzt und es freilich Interaktionen gibt, deren Ablauf partiell anders geartet ist und in denen zusätzlich über andere Themen als die verhandelt wird, die unten aufgelistet werden; dennoch bildet die folgende Beschreibung von Phasen, Themen und Aktivitäten in gewisser Weise die prototypischen Merkmale

---

124 Einen Überblick über den Forschungsstand zu Gesprächsphasen liefern Spiegel/Spranz-Fogasy (2001).

125 Speziell zur Bedeutung der Eröffnungs- und Beendigungsphase für institutionell vermittelte Gespräche siehe Gülich (1981: 425-435).

und Charakteristika der Gattung „Elternsprechtagsgespräch“ in Bezug auf ihre binnen- und interaktionsstrukturellen Aspekte ab.

5.3.1 Gesprächseröffnung

Schegloff (1986: 117–118), von dem grundlegende Arbeiten zur sozialen Organisation von Gesprächseröffnungen stammen[126], zählt zu den „core opening sequences“ von (Telefon-)Gesprächen die Aufruf-Antwort-Sequenz, die wechselseitige Identifikation, die gegenseitige Begrüßung sowie die „wie geht’s“-Sequenz. Auch Elternsprechtagsgespräche sind in der Regel durch die systematische Realisierung verschiedener dieser rituellen Paarsequenzen gekennzeichnet: Diese Kernsequenzen sind „Bestandteil der Situationsdefinition, die die Beteiligten gemeinsam aushandeln“ (Spiegel/Spranz-Fogasy 2001: 1247); in ihrer chronologischen Abfolge kennzeichnen sie die unterschiedlichen Phasen der Gesprächseröffnung. Anhand einer für das vorliegende Korpus typischen Eröffnung eines Elternsprechtagsgesprächs wird dies im Folgenden exemplarisch veranschaulicht. Nachdem die Lehrerin das Gespräch mit einem Elternpaar beendet und dieses verabschiedet hat, wartet sie in der Tür stehend auf das Erscheinen der Eltern, die den nächsten Termin haben. Die Lehrerin wendet sich einer Mutter zu, von der sie glaubt, dass diese als nächste an der Reihe ist. Schließlich erscheint die Mutter mit ihrem Sohn und ihrer Tochter, die beide von der Lehrerin unterrichtet werden.

Datum 31 ((Gymnasium, Großstadt 3, G 34) L’in, M, S, S’in)

```
001 L‘in  sind sie frau DIE:[trich?]
002 M                       [hehe  ] ja geNAU. °h
003 L‘in  HALlo;
004 M     HALlo;
005 L‘in  <<Türknarren> KOMmen_se rein.>
006       JAna:-
007       noch mal (.) HALlo;
008 S‘in  HALlo.
009 S     <<stöhnend> ( ) mm:[: hehehehe>          ]
010 L‘in                     [<<gepresst> HALlo:;>]
```

126 Siehe etwa auch Schegloff (1972, 1979, 2007).

```
011        KOMM mal rein.
012        (2.5, gemeinsam gehen die Beteiligten zu dem
           Tisch, an dem das Gespräch stattfindet)
```

In Zeile 001 stellt die Lehrerin der Mutter die Frage, ob diese „frau DIE:trich“ ist. Diese Äußerung erfüllt im gegebenen Gesprächskontext zwei Funktionen: Zum einen dient sie der Lehrerin dazu, die Identität der vor dem Klassenzimmer wartenden Mutter zu erfragen. Nur so kann gewährleistet werden, dass auch die Eltern den nächsten Gesprächstermin bekommen, denen dies laut der ausgehängten Terminliste zusteht. Zum anderen bildet die Äußerung in Zeile 001, insbesondere die direkte Adressierung „frau DIE:trich“, den ersten Paarteil einer Aufruf-Antwort-Sequenz: Diese Herstellung des Kontaktes, also dieser Aufruf, dient der Lehrerin dazu, die Bereitschaft der Mutter für das nun folgende Gespräch zu eruieren (vgl. Schegloff 2007: 59). Mit „ja geNAU.“ (Z. 002) liefert die Mutter den obligatorischen zweiten Paarteil, den Antwort-Teil, mit dem sie nicht nur die Frage hinsichtlich ihrer Identität beantwortet (und damit zeigt, dass sie – und niemand anders – das Anrecht auf das nächste Gespräch mit der Lehrerin hat), sondern zugleich signalisiert, dass sie bereit ist, das nun geplante Gespräch durchzuführen. Da somit schon in der Aufruf-Antwort-Sequenz verbale Identifizierungsarbeit geleistet wird, bedarf es im Folgenden keiner expliziten Realisierung des Sequenztyps „gegenseitige Identifizierung“.[127] Auffällig ist, dass die geleistete verbale Identifizierungsarbeit nur unidirektional verläuft: Während die Lehrerin eine Aufklärung der Identität der Mutter einfordert, weiß die Mutter vice versa um die ihres Gegenübers Bescheid. Die Tatsache, dass sich die Lehrerin der Mutter nicht namentlich vorstellt, wird von der Letzteren folglich nicht als deviantes Verhalten markiert.

Dieser Umstand hängt mit dem zusammen, was bereits in Kapitel 5.1.1 in Bezug auf etwaige „Heimvorteile“ der Lehrkräfte ausgeführt wurde: „Parents were visitors to the teachers' territory. Typically they had to introduce themselves [...] and were invited by the teacher to take a seat.“ (Walker 1998: 173) Die häufig nur einseitig zu leistende verbale Identifizierungsarbeit erklärt sich aus der speziellen Situation: An Elternsprechtagen, die in der Institution Schule stattfinden, fungieren Lehrkräfte als AnsprechpartnerInnen für die Eltern in Bezug auf schu-

127 In face-to-face-Interaktionen erfolgt die gegenseitige Identifizierung unter Vertrauten meist nonverbal, im Falle einander Unbekannter, wie etwa in der institutionellen Kommunikation, ist die explizite Realisierung jedoch häufig notwendig, da den Interagierenden eine alleinige visuelle Identifizierung nicht möglich ist.

lische Angelegenheiten der Kinder, d. h. die Eltern suchen meist gezielt Gespräche mit bestimmten Lehrkräften aus, die sie als Fach- oder KlassenlehrerIn – wenigstens aus Erzählungen ihrer Kinder – bereits namentlich zur Kenntnis genommen haben und von denen sie wissen, wo, also in welcher Räumlichkeit diese an Elternsprechtagen genau anzutreffen sind. Den Lehrkräften hingegen sind in erster Linie die SchülerInnen (aus dem Unterrichtsgeschehen) bekannt, deren Eltern hingegen nur dann, wenn es bereits zu einem früheren Zeitpunkt Kontakt zu diesen gegeben hat. Im Falle eines solchen (nur) einseitigen Bekanntschaftsverhältnisses kann es für die Lehrkräfte zu Beginn eines Elternsprechtagsgespräch erforderlich sein, zu überprüfen, ob die jeweiligen Eltern auch zu dem Kind gehören, das den Anlass für das Zustandekommen des folgenden Gesprächs liefert. Die Eltern hingegen können mit relativer Sicherheit davon ausgehen, dass genau die Lehrperson, die sie sprechen möchten und die sie zumindest namentlich kennen, sich in der dafür ausgezeichneten Lokalität, einem bestimmten Klassenraum, befindet. So besteht für die Lehrenden keine zwingende Notwendigkeit, ihre Identität explizit kundzutun und für die Eltern wiederum keine, diese gezielt von den Lehrenden zu erfragen.

Der Aufruf-Antwort-Sequenz folgt in den Zeilen 003–010 der als fester Bestandteil von Gesprächseinstiegen übliche gegenseitige Austausch von Grußformeln, die – wie in einem Großteil der vorliegenden Gespräche – in Form von „Hallo“ realisiert werden:[128] Zunächst begrüßen sich LehrerIn und Mutter, anschließend begrüßt die Lehrerin die beiden Kinder, von denen jedoch nur eines den Gruß erwidert.[129] Der jeweiligen Begrüßung folgt das Angebot der Lehrerin an Mutter und SchülerInnen, den Raum zu betreten, in dem die Gespräche stattfinden. Mit dem Austausch der Grußformeln „Hallo“ (Z. 003 u. 004) zeigen sich die am Elternsprechtagsgespräch Beteiligten gegenseitig an, dass „eine Periode des erhöhten Zugangs zueinander beginnt“ (Goffman 1974: 117). Neben dem Ziel, sich die „gegenseitige Aufmerksamkeit und Offenheit für ein Gespräch zu bestätigen“, erfüllt die Begrüßung darüber hinaus die Funktion, „deutlich zu machen, welche Stellung jede der Parteien annimmt“ (Goffman 1974: 115); die sprachlichen Mittel, die zur Realisierung der Begrüßung verwendet werden, liefern dabei

128 Dies ist unabhängig davon, ob die SchülerInnen ebenfalls im Gespräch anwesend sind oder nicht.

129 Da mir die Gespräche nicht in audiovisueller Form, sondern nur als Audiodateien vorliegen, ist nicht eindeutig zu entscheiden, ob die stöhnend und z. T. unverständlich realisierte Äußerung „( ) mm::“ des Jungen in Zeile 009 – möglicherweise in Kombination mit einer bestimmten Geste – ebenfalls einen ersten Paarteil einer Begrüßung der Lehrerin darstellt. Die Tatsache, dass die Lehrerin mit „HALlo:;“ (dann als zweiter Paarteil) antwortet, könnte ein Indiz für eine solche Interpretation sein.

Hinweise, wie das soziale Verhältnis der Interagierenden zueinander beschaffen ist. Mit Blick auf die verwendeten Grußformeln zeigt sich, dass alle GesprächsteilnehmerInnen die Anredefloskel „Hallo" benutzen, die laut Forschungsliteratur und Grammatiken besonders in informellen (oder zumindest *nicht* in sehr formellen) Kontexten gebraucht wird. Imo (2013: 7) spricht in Bezug auf „Hallo" von einer „informelleren, Distanz reduzierenden Floskel".[130] Zifonun/Strecker/Hoffmann (1997: 393) bezeichnen „Hallo" als „(saloppe) Grußformel", die dann verwendet wird, wenn es zu einer „Kontaktaufnahme mit einem eher vertrauten Adressaten" kommt. Auch Weinrich (2007: 820) stellt die Verwendung von „Hallo" in einen Zusammenhang mit „vertraute[n] Gesprächssituation[en]", in denen die besagte Grußfloskel häufig anzutreffen ist. Ein Blick auf den Transkriptausschnitt macht jedoch deutlich, dass Lehrerin und Mutter gerade nicht in einem solchen Vertrauensverhältnis zueinander stehen, andernfalls hätte die Lehrerin die Identität der Mutter zu Beginn nicht explizit erfragen müssen. Wie lässt sich die Verwendung von „Hallo" an dieser Stelle im Gespräch also interpretieren? Mittels der verwendeten Grußfloskel kreieren Lehrerin und Mutter einen Rahmen für das folgende Gespräch, der trotz des institutionellen Settings durch eine gewisse informelle Atmosphäre gekennzeichnet ist.[131] Noch deutlicher zeigt sich Informalität an dem vereinzelten Auftreten von „Small Talk"[132]-Sequenzen, die

130 Imo (2013: 254) analysiert ein Telefongespräch zweier Freundinnen, die durch „Hallo" zum Ausdruck bringen, dass „ihr Teilnehmerstatus der von sozial gleichgestellten Personen in einer informellen Konstellation ist". Zwar konstatiert Linke (2000) dahingehend einen Sprachgebrauchswandel, dass Floskeln wie „Hallo …" oder „Liebe …" auch zunehmend in Interaktionen von offiziellem Charakter anzutreffen sind, doch ist – wie Imo (2013: 254) weiter ausführt – die Wahrscheinlichkeit der Benutzung von „Guten Tag" umso wahrscheinlicher, „[j]e formeller der Anlass wird".

131 Weniger erklärungsbedürftig ist die Verwendung von „Hallo" in der Begrüßungssequenz zwischen der Lehrerin und den dem Gespräch ebenfalls beiwohnenden SchülerInnen: Durch die regelmäßigen Interaktionen im Schulunterricht sind sich diese bereits gegenseitig bekannt bzw. vertraut, was den Gebrauch von „Hallo" oder anderen Vertrautheit indizierenden Grußfloskeln wie „Hi", die im Korpus ebenfalls auftauchen, nicht als ungewöhnlich erscheinen lässt.

132 In der Forschungsliteratur existiert bislang keine allseits akzeptierte Definition des Konzepts „Small Talk". Aus Platzgründen ist es auch im Rahmen dieser Arbeit nicht möglich, eine abschließende Klärung diesbezüglich herbeizuführen. Um das Konzept für die weiteren Ausführungen jedoch operationalisierbar zu machen, lege ich als Arbeitsdefinition zugrunde, was Coupland (2000: 1) in der Einleitung zu ihrem Sammelband *Small Talk* konstatiert; sie hält fest, dass unter diesem Konzept gemeinhin „minor, informal, unimportant and non-serious modes of talk" gefasst werden. Holmes (2000:47) gibt zudem an, dass derartige „Small Talk"-Sequenzen „often mark[ ] the boundaries of interactions". Hinsichtlich der allgemeinen Funktion von „Small Talk" hält sie fest, dass „[i]t can be used to fill ‚dead' time in the workplace, or to fill gap

auch mitunter Bestandteil der Eröffnungsphase sein können. Datum 32 entstammt dem Beginn eines Gesprächs an einem Gymnasium zwischen Lehrkraft, Vater und Schülerin. Während sich Vater und Schülerin hinsetzen und der Lehrer noch dabei ist, die Klassenzimmertür zu schließen, kommt es zu folgendem Austausch.

Datum 32 ((Gymnasium 1, Großstadt 2, G 7) L, V, S'in)

001 L <<die Klassenzimmertür schließend, bis Zeile
016> so geRAde noch,
002 (-)
003 geschafft (.) direkt vom DIENST oder wie;
004 V diREKT (.) von der arbeit;=
005 =JA:,
006 (das) IS äh:: h° °hh
007 GUT;
008 IS ja nun mal so.
009 (-)
010 L JA ich pf-
011 (-)
012 ich KENN das.
013 hab das AUCH schonmal gehabt-
014 bis sechs uhr HIER,
015 und dann noch für meine kInder LOS,
016 bis da war bis SIEben,>
017 ((Die Schülerin lacht leise.))
018 V he ja_ja KLAR.
019 das is dann sehr sch eng geSTRICKT und-
020 L ja;
021 V °hh aber GUT.

Inhaltlich geht es in dem kurzen Gesprächsausschnitt nicht etwa um die im Gespräch anwesende Schülerin bzw. um Aspekte, die den Bildungs- und Erziehungsprozess des Kindes anbelangen; stattdessen unterhalten sich die Erwachsenen über das Arbeitsleben des Vaters und der Lehrkraft und somit über Angelegenheiten, die nicht zu den institutionsbedingten „goal orientations“

between planned activities. In our data, small talk occured in the workplace between people waiting for a meeting to start […].“ (Holmes 2000: 48)

(Drew/Heritage 2001: 22) der Interagierenden zu rechnen sind.[133] Die Lehrkraft stellt dem Vater die Frage (Z. 001–003), ob dieser „direkt vom DIENST" zum Elternsprechtag gefahren ist, was von Letzterem in den Zeilen 004–005 bestätigt wird. Im Anschluss gibt der Lehrer seinerseits einen Einblick in das familiäre Privatleben, indem er vorgibt, ähnliche Situationen erlebt zu haben („ich KENN das. (...)"; Z. 012–016). „Small Talk"-Sequenzen wie diese dienen in Elternsprechtagsgesprächen der „Beziehungsgestaltung" (Adamzik 1994: 369–370) im weitesten Sinne: Im vorliegenden Beispiel zeigen sich Vater und Lehrkraft an, dass sie in ihrer Identität als „Eltern(teil)" mit den gleichen Alltagsproblemen (Koordination von Beruflichem und Privatem) konfrontiert sind und in dieser Hinsicht Verständnis für die jeweils andere Partei aufbringen – sie stellen damit „co-membership"[134] her. Am vorliegenden Datum zeigt sich die von Holmes (2000: 49) konstatierte Funktion von „Small Talk" im Hinblick auf Gesprächseröffnungen: „Small talk warms people up socially, oils the interpersonal wheels and gets talk started on a positive note."

Elternsprechtagsgespräche zeichnen sich durch ihren Mischcharakter aus formellen und informellen Gesprächssequenzen aus; sie lassen sich auf einem Kontinuum zwischen Formalität und Informalität ansiedeln, was sich schon mit Blick auf die Gesprächseröffnung zeigt: Während der Gebrauch von „Hallo" sowie das Auftreten von „Small Talk"-Sequenzen für eine gewisse Informalität sprechen, indiziert das Fehlen der in informellen Gesprächseröffnungen häufig vorzufindenden „wie geht's-Sequenz"[135] – neben verschiedenen weiteren Indikatoren, wie etwa dem durchgängigen, gegenseitigen Siezen von Eltern und Lehr-

---

133 In den Kapiteln 5.1.3 und 5.2.1 wurde argumentiert, dass die Eruierung der familiären Situation konstitutiv für die Gattung „Elternsprechtagsgespräch" ist. Dass das obige Beispiel trotzdem als „Small Talk" angesehen werden kann, lässt sich schlicht damit begründen, dass es hier inhaltlich nicht primär um die Belange des Kindes geht. Was hier von Vater und Lehrkraft besprochen wird, ist für die gemeinsame Realisierung des Bildungs- und Erziehungsauftrags am Kind nicht von unmittelbarer Relevanz. Ganz anders dagegen verhielt es sich etwa in Datum 12: Das Ziel der Nachforschungen der Lehrerin hinsichtlich der Situation im Elternhaus bestand darin, ganz konkret zu ermitteln, ob die Schülerin (k)einen Wecker benutzt, da dies möglicherweise ursächlich für das wiederholte morgendliche „Zuspätkommen" ist. Derartige inhaltliche Bezüge sind im obigen Auszug nicht gegeben.

134 Zum Konzept der „co-membership" siehe Erickson/Schultz (1982), hierzu auch Roberts/Davies/Jupp (2014: 98): „Interlocutors establish co-membership, when they find they have something in common."

135 Zu „howar(e)you"-Sequenzen siehe auch Schegloff (1986: 129–130, 2007: 207–208) und Goffman (1974: 120–121).

kräften – wiederum den formellen, institutionellen Charakter der Kommunikation.[136] Limberg (2010: 131), der ähnliche Beobachtungen in Sprechstunden an deutschen Hochschulen gemacht hat, begründet das Fehlen der „Wie geht's"-Sequenz wie folgt: „The omission of the ‚howareyou' exchange in office hours implies that a personal relationship between the speakers is not relevant to the task orientation of this talk." Unter Bezugnahme auf andere Arbeiten[137] zu Sprechstundengesprächen resümiert Limberg (2010: 131) schließlich Folgendes: „There is some evidence to suggest that teachers and students immediately begin to focus on the business of the consultation as soon as they have established the opening framework." Dies hat – wenn man von gelegentlich anzutreffenden Small-Talk-Sequenzen absieht – auch Gültigkeit für die vorliegenden Elternsprechtagsgespräche. Unmittelbar nach der Realisierung der „core opening sequences" (Schegloff 1986) beginnen die Beteiligten für gewöhnlich mit der Initiierung des thematischen Teils der Interaktion.[138]

---

136 Institutionelle Kommunikation wird häufig vor dem Hintergrund spontaner Alltagsinteraktion analysiert, und es wird herausgearbeitet, inwiefern sich gewisse Unterschiede im konkreten Sprachverhalten der Beteiligten manifestieren. Drew/Heritage (2001: 26) weisen darauf hin, dass diese „differences commonly involve specific *reductions* of the range of options and opportunities for action that are characteristic in conversation and they often involve *specializations* and *respecifications* of the interactional functions of the activities that remain." Im Falle des oben analysierten Elternsprechtagsgesprächs liegt mit dem Wegfall der „wie geht's"-Sequenz eine eben solche „Reduktion" vor. Wakin/Zimmerman (1999: 411) fassen den Begriff „reduction" genauer: „[W]e use the term *reduction* to refer to the recurrent omission of elements of some standard sequence, for example, the ‚canonical opening sequence' reported by Schegloff (1986). Such omissions occur when the particular element is no longer relevant to the interaction and is therefore (often) deleted (M. R. Whalen & Zimmerman, 1987)."

137 Siehe hierzu etwa Boettcher et al. (2005).

138 Nach der Realisierung der „core opening sequences" und vor Beginn des thematischen Teils der Interaktion findet sich gelegentlich noch eine (z. T. auch expandierte) Frage-Antwort-Sequenz, in der es inhaltlich um eine Erlaubnis zur Aufnahme der Interaktion geht; dies ist dem Umstand geschuldet, dass für die Lehrkräfte nicht immer ersichtlich war, ob alle SchülerInnen die an sie verteilten Elternbriefe mit der Schilderung des Dissertationsvorhabens und den Aufnahmemodalitäten zuvor bei den Eltern abgegeben haben und dementsprechend die Erlaubnis zur Aufnahme der Interaktion noch in situ eingeholt werden musste. Ein Beispiel hierfür liefert Datum 33, das den Beginn eines Elternsprechtagsgesprächs am Gymnasium zwischen Lehrerin und Mutter darstellt.

Datum 33 ((Gymnasium, Großstadt 3, G 33) L'in, M)

```
001 L'in ham sie den ELternbrief bekommen,
002      (-)
003      frau [SCHUSter,]
004 M         [JA: (.)  ] is in ordnung.
005      (-)
```

5.3.2 Gesprächsmitte

Die Gesprächsmitte repräsentiert den thematischen Teil des Gesprächs. Relevant für den Übergang von der Gesprächseröffnung in diese Hauptphase des Gesprächs ist die sogenannte „anchor position" bzw. Ankerposition (Schegloff 1986: 116; Gülich/Mondada 2008:75). Als Ankerposition definiert Schegloff jene Stelle im Gespräch, die der „introduction of ‚first topic'" dient. Datum 34 veranschaulicht einen solchen Übergang von der Phase der Gesprächseröffnung in den Thementeil sowie die Bearbeitung der Ankerposition durch die Lehrerin.

Datum 34 ((Gymnasium, Großstadt 3, G 53) L'in, M)

```
001  L‘in  HALlo [frau neumann; ]
002  M           [<<p> HALlo:::-]
003        (2.5, Lehrerin und Mutter gehen zu dem Tisch,
           an dem das Gespräch stattfindet)
004  L‘in  nEhmen_se PLATZ.
005        (1.0)
006        hat mike den BRIEF äh: (-) zuhause vOrgezeigt;
007        [wegen dieser AUFnahme,]
008  M     [ja jaja jajaja;       ]
009  L‘in  is in ORDnung,
010  M     jaja;
011  L‘in  wenn ich das LAUfen las [se?]
012  M                             [ja ]ja;
013        wegen MIR ja;
014  L‘in  Okay;
015        (-)
016        °hhh MI:::KE;
017        (1.0)
018        ich hab hier NICH viel stehen;=
019        =muss ich ihnen geSTEhen,
020        ä::hm die ARbeit war drei plus,
021        zwischennote war AUCH ne drei plus,
```

```
006 L‘in DARF ich laufen lassen;
007      DAS is [schön.]
008 M           [ja;   ]
009      [kein proBLEM.]
010 L‘in [oKAY.        ]
```

```
022        er is (-) MÜNDlich-
023        (---)
024        so WEchselhaft;
025  M     ja ja,
```

Nach der gegenseitigen Begrüßung in den Zeilen 001–002 und der Klärung von Fragen bzgl. der Aufnahme des Gesprächs (Z. 006–014) initiiert die Lehrerin ab Zeile 016 den Übergang zum thematischen Gesprächsteil: In Orientierung an ihren Aufzeichnungen referiert sie die Noten des Schülers, die dieser sowohl im Schriftlichen als auch Mündlichen erzielt hat, und etabliert damit das Thema „Leistungsstand", das als eines der in Elternsprechtagsgesprächen verhandelten Kernthemen angesehen werden kann. Welche Kernthemen in den vorliegenden Interaktionen verhandelt werden, wird im Folgenden dargelegt.

5.3.2.1 Themen

Auch wenn an verschiedenen Stellen dieses Kapitels bereits angeklungen ist, worum es in den Gesprächen inhaltlich geht, wird im Folgenden ein kurzer Überblick über die in den Interaktionen verhandelten Kernthemen gegeben. Unter Betrachtung aller Gespräche aus dem Korpus lassen sich grundsätzlich zwei unterschiedliche, rekurrente Themenkomplexe ausmachen, die jeweils verschiedene Subthemen aufweisen. Sie bilden den inhaltlichen Kern von Elternsprechtagsgesprächen.

Themenkomplex I: Den zentralen Themenkomplex der Interaktionen bildet die *Lern- und Leistungsentwicklung der SchülerInnen*.[139] Fragen, die diesen Themenkomplex betreffen, sind Bestandteil eines jeden der vorliegenden Elternsprechtagsgespräche; der hohe Grad an inhaltlicher Verfestigung zeigt sich etwa an dem Beginn zahlreicher Gespräche, wenn es um die Etablierung eines Themas

---

139 Kotthoff (2012: 292) konstatiert in Bezug auf ihr Korpus, dass in den Gesprächen „nicht nur über die Leistung des Kindes gesprochen wird, sondern Lehrerin und Eltern sich selbst als moralische Agent(inn)en innerhalb ihrer jeweiligen Institution vorführen" (vgl. auch Baker/Keogh 1995: 265). Diese Aussage gilt es im Hinblick auf die Daten dieser Arbeit jedoch zu differenzieren: Zwar präsentieren sich Eltern und Lehrkräfte – wie in den Kapiteln 5.2.2.1 und 5.2.2.2 gezeigt wurde – auch in den vorliegenden Gesprächen als moralische AgentInnen ihrer Institution, doch geschieht dies nahezu immer vor dem Hintergrund dessen, was in Bezug auf die Leistung und/oder das Verhalten des Schulkindes zuvor festgestellt wurde: Exemplarisch zeigt sich dies in Datum 16, wo sich die Interagierenden über die Leistung der Schülerin in Latein unterhalten und der Vater in diesem Kontext danach fragt, was von den Eltern unterstützend getan werden kann, um deren Note zu verbessern, somit also seine Schulorientierung zum Ausdruck bringt.

geht: Lassen Eltern eine konkrete Anliegensformulierung vermissen, orientieren sich die Lehrkräfte in ihren folgenden Ausführungen an der unausgesprochenen Frage, wie es um die Lern- und Leistungsentwicklung (und/oder das (Sozial-)Verhalten, siehe folgendes Datum 36) der jeweiligen SchülerInnen im Allgemeinen bestellt ist; dies verdeutlicht ein Blick zurück auf Datum 34: Nach der gegenseitigen Begrüßung (Z. 001–002) und der Klärung von Modalitäten, die die Aufnahme des Gesprächs betreffen (Z. 006–014), beginnt die Lehrkraft unaufgefordert mit dem Informieren über den Leistungsstand der Schülerin (ab Z. 018).

Reden über die Lern- und Leistungsentwicklung der SchülerInnen umfasst verschiedene Aspekte: Es geht sowohl um die Frage, wie die vergangene und aktuelle Leistung bzw. das Lernverhalten einzuschätzen ist, als auch um Prognosen in Bezug auf die langfristige Lern- und Leistungsentwicklung. Die von den SchülerInnen erzielten Noten spielen hierbei eine entscheidende Rolle, da ausgehend von ihnen in der Regel die Einschätzungen erfragt bzw. vorgenommen werden und die schriftliche wie mündliche (Mit-)Arbeit beurteilt wird. Im Hinblick auf die aktuelle Leistung des Schulkindes kommt es häufig zur gemeinsamen Diskussion von aktuellen Test- und Klassenarbeitsergebnissen oder Ergebnissen von Lernstandserhebungen. Nicht verwunderlich ist, dass es in der Mehrheit der Gespräche um die Lern- und Leistungsentwicklung „nur durchschnittlicher" oder „schlechter" SchülerInnen geht, d. h. wenn Lehrkraft und/oder Eltern die diesbezügliche Entwicklung des betreffenden Schulkindes als „nicht zufriedenstellend" einstufen. Dies führt zu Redebedarf aus verschiedenen Gründen: Schlechte Zeugnisnoten sollen verhindert werden, Versetzungen in höhere Schulklassen gewährleistet sein etc. Die Lern- und Leistungsentwicklung „guter" SchülerInnen ist dagegen seltener Gegenstand der Gespräche. Wird doch darüber geredet, geschieht dies mitunter getreu der Devise „Besser geht immer!", das heißt: Auch bei SchülerInnen, deren vergangene oder aktuelle Entwicklung positiv eingeschätzt wurde bzw. wird, konstatieren Lehrkräfte zukünftiges Verbesserungspotential.[140]

---

140 Siehe hierzu etwa das folgende Beispiel: Im vorliegenden Transkriptausschnitt berichtet die Lehrerin den Eltern über die mündliche Mitarbeit von Natascha in Mathematik. Nachdem sie die erzielten Noten („zwei DREIen", „zwei ZWEIen", „vier EINsen") vorgelesen hat, liefert sie in Zeile 003/004 die Gesamtbeurteilung der Schülerin: „ZWEIerbereich", „zwei PLUS". Trotz der „sehr POsitiven" Leistung weist sie darauf hin, dass noch Potential zur Verbesserung der Noten vorhanden ist (Z. 010).

Datum 35 ((Gymnasium 2, Großstadt 2, G 29) L'in, M, V)

```
001 L'in [also:-]
002      (1.0)
003      is: auf jeden fall im ZWEIerbereich-
004      zwei PLUS,
```

Themenkomplex II: Der zweite große Themenkomplex dreht sich um das *(Sozial-)Verhalten* der SchülerInnen innerhalb und außerhalb des schulischen Unterrichts; so gehört in einer Vielzahl der Gespräche nicht nur das Sprechen über die Lern- und Leistungsentwicklung des Schulkindes zur Agenda der Interagierenden, sondern auch die Diskussion der Frage, wie es um das zurückliegende und gegenwärtige (Sozial-)Verhalten des Kindes bestellt ist, und ob bzw. was zukünftig diesbezüglich modifiziert werden kann/soll/muss. Datum 36, ein Ausschnitt aus dem Beginn eines Elternsprechtagsgesprächs an einer Gesamtschule zwischen Lehrer und Mutter, veranschaulicht, dass auch der Themenkomplex „(Sozial-)Verhalten" zum festen inhaltlichen Bestand der Gattung zu rechnen ist. Das Fehlen einer Anliegensformulierung durch die Mutter veranlasst den Lehrer dazu, eigenständig eine Wahl hinsichtlich der im Gespräch zu verhandelnden Inhalte zu treffen. Wie in verschiedenen anderen Interaktionen beginnt die Lehrkraft ab Zeile 008 auch hier damit, die Eltern über das Verhalten der Schülerin zu informieren. Dass Lehrkräfte im Falle nicht vorliegender Anliegensformulierungen der Eltern dazu übergehen, über die Lern- und Leistungsentwicklung und/oder das (Sozial-)Verhalten der SchülerInnen zu informieren, indiziert die hohe Relevanz dieser beiden Themenkomplexe für die Gattung.

Datum 36 ((Gesamtschule, Großstadt 1, G 90) L, M)

```
001  L     oKAY.
002        ((der Lehrer räuspert sich))
003        (1.0)
004        °hhh ja:; hh°
005        da: SCHAUen wir doch mal nach,
006        ((die Mutter räuspert sich))
007        (15.0, der Lehrer blättert in seinen Unterlagen)
008        ja KATHrin is::-
009        ph::
010        wie soll ich SAgen;=
011        =ein bisschen_äh RUhiger geworden,
012  M     hm?
```

```
005       (--)
006 M    mündlich ja das is [ja SCHÖN.]
007 L'in                    [KÖNNT    ] [nöch] äh:-
008 V                                   [(ja)]
009 M                                   [ja; ]
010 L'in is nach Oben nach weiter Offen,
```

```
013          (---)
014  L       das is schonmal POsitiv vom verhalten her (.)
             fEstzustellen,
015          (-)
```

Das Reden über das (Sozial-)Verhalten eines Schülers/einer Schülerin kann ganz unterschiedliche Aspekte beinhalten: Unterrichtsstörungen sind das am meisten diskutierte Thema und können den inhaltlichen Ausgangspunkt für die Erörterung verschiedener weiterer, damit zusammenhängender Punkte liefern, etwa der Frage, wie die Sitzordnung in der Klasse beschaffen ist, die ein derartiges Fehlverhalten möglicherweise begünstigt. Weiterer Gesprächsgegenstand vieler Interaktionen, der ebenfalls dem Themenkomplex „(Sozial-)Verhalten" zugerechnet werden kann, ist die Gestaltung des Zusammenlebens des Schulkindes mit seinen MitschülerInnen und SchulfreundInnen: Wie verhält sich das Schulkind im sozialen Umgang mit seinen Mitmenschen? Wo tun sich etwaige Probleme auf (Gewalt, Mobbing etc.)?

Auch mit Bezug auf den Themenkomplex „(Sozial-)Verhalten" zeigt sich, dass im Großteil der Gespräche solche SchülerInnen verhandelt werden, deren individueller Fall von den Eltern oder Lehrkräften in gewisser Weise als „problematisch" eingestuft wird: sei es, dass das Kind in seinem Verhalten in negativer Hinsicht von der erwarteten Norm abweicht, oder aber, dass sich bei diesem Probleme im Umgang mit MitschülerInnen zeigen.

Die „Lern- und Leistungsentwicklung" der SchülerInnen sowie deren „(Sozial-)Verhalten" sind *die* Themenkomplexe schlechthin, die schulformübergreifend in den Elternsprechtagsgesprächen des der Arbeit zugrunde liegenden Korpus verhandelt werden. Vor dem Hintergrund der gesellschaftlichen Funktion der Gattung ist dies nicht verwunderlich: Schule und Elternhaus stehen vor der geteilten Aufgabe, die SchülerInnen zu bilden und zu erziehen, und der Elternsprechtag bietet den Beteiligten die Möglichkeit, den Prozess der Bildung und Erziehung gemeinsam zu reflektieren. Die Lern- und Leistungsentwicklung („BILDEN") sowie das (Sozial-)Verhalten („ERZIEHEN") stellen dabei die primären Bereiche dar, anhand derer sich der Status quo des Bildungs- und Erziehungsprozess ablesen bzw. konkret beurteilen lässt.

Über die oben genannten Themen hinaus lassen sich in den Gesprächen freilich noch weitere ausmachen, die sich nicht ohne Weiteres einem der oben genannten Themenkomplexe zuordnen lassen und die zu heterogen sind, um sie wiederum in einem eigenständigen Komplex zusammenfassen. Diese beziehen sich auf Inhalte, die unterschiedliche Bereiche des schulischen Daseins der Kinder betreffen, wie beispielsweise die Frage der Eltern an die Lehrkräfte, was sich

gegen den schweren Schulranzen unternehmen lässt oder welche Lebensmittel die SchülerInnen zum Frühstück in die Schule mitbringen dürfen.[141]

5.3.2.2 Konversationelle Aktivitäten

Die beschriebenen Themenkomplexe „Lern- und Leistungsentwicklung" und „(Sozial-)Verhalten" werden von den Interagierenden im Rahmen verschiedener konversationeller Aktivitäten bearbeitet. Im Folgenden wird eine Auswahl der für die Gattung zentralen konversationellen Aktivitäten kurz vorgestellt; die detaillierte sprachwissenschaftliche Analyse dieser Aktivitäten ist Gegenstand der Kapitel 6, 7 und 8.

Wie schon in mehreren Abschnitten angeklungen, lassen sich mit *Informieren* und *Beraten* zwei zentrale konversationelle Aktivitäten benennen: Während sich Lehrkräfte und Eltern gegenseitig in Bezug auf die oben dargestellten Themenkomplexe bzw. Themen informieren, findet Beratung meist nur unidirektional statt, d. h. Lehrkräfte beraten Eltern, nicht umgekehrt. *Informieren* und *Beraten* voneinander abzugrenzen scheint insofern zunächst schwierig, als prinzipiell alle sprachlichen Äußerungen Informationen enthalten (vgl. Dannerer 1999: 87), dementsprechend auch solche, die *Beratungshandeln* umfasst. Um die beiden Begrifflichkeiten für die vorliegende Arbeit jedoch operationalisierbar zu machen, werden im Folgenden zwei Festlegungen in Bezug auf deren jeweilige inhaltliche Verwendung vorgenommen: Von *Informieren* ist dann die Rede, wenn eine Person von einer anderen „von etw. in Kenntnis [ge]setz[t]" oder „über etw. unterrichte[t]" wird, ihr „eine Nachricht od. Auskunft über etw. [ge]geben" wird (vgl. Duden-Universalwörterbuch 2011: 914). Bei der Konzeptualisierung von *Informieren* folge ich somit Dannerer (1999: 87), die „unter ‚Informieren' lediglich – im

---

141 In Abschnitt 5.2.2. wurden verschiedene Ziele der einzelnen GesprächsteilnehmerInnen rekonstruiert, etwa dass Eltern danach streben, sich als „gute Eltern" zu inszenieren oder dass diese den Wunsch äußern, Lehrkräfte primär kennenlernen zu wollen. Dieser Umstand widerspricht keineswegs den obigen Ausführungen zu den Kernthemen, werden die besagten Ziele doch eben über die Verhandlung der Kernthemen „Lern- und Leistungsentwicklung" und „(Sozial-)Verhalten" verwirklicht: Beispielsweise präsentiert sich der Vater in Datum 16 insofern als ein „guter Vater", als er sich bereit erklärt, sich für die Verbesserung der Leistung seiner Tochter in Latein unterstützend einzubringen. Auch wenn Eltern den „Kennenlernwunsch" äußern, heißt dies nicht, dass über Themen gesprochen wird, die von den o. g. abweichen. Dies verdeutlicht Datum 17: Nachdem die Lehrerin die Mutter über den Leistungsstand informiert hat, weist diese daraufhin, dass sie kein weiteres Anliegen mehr hat, sie die Lehrerin nur kennenlernen wollte – ein deutliches Indiz dafür, dass sich das intendierte Kennenlernen eben über die Besprechung der erwähnten Kernthemen vollzieht.

Sinne von Sachverhaltsdarstellungen – die bewusste Weitergabe von Wissen, das für die anderen von Bedeutung scheint“, versteht. Um *Beraten* handelt es sich, wenn eine Person einer anderen „mögliche Lösungen für ein Problem“ (Bergmann/Goll/Wiltschek 1998: 156) aufzeigt, ihr also gezielt auf das jeweilige Problem abgestimmte „Handlungsempfehlungen“ (Becker-Mrotzeks 2001: 1522) ausspricht.[142] Während es beim *Informieren* aus Lehrersicht also darum gehen kann, den Eltern eine Darstellung der bisher erzielten Noten der SchülerInnen zu liefern, werden beim *Beraten* Handlungsempfehlungen gegeben, wie (z. B. durch welche Lernstrategien) sich das Problem „Schlechte Noten“ lösen lassen könnte.

Ein Blick zurück auf Datum 22 (im Folgenden ist ein etwas größerer Gesprächsausschnitt als zuvor gewählt) und 23 demonstriert den eben beschriebenen Unterschied zwischen *Informieren* und *Beraten* anhand konkreter Beispiele: Datum 22 liefert ein Beispiel für die konversationelle Aktivität *Informieren*, Datum 23 für *Beraten*.

Datum 22 ((Gymnasium, Großstadt 3, G 33) L’in, M)

```
001 L‘in  haben sie ne bestimmte: (-) [FRA  ]gestellung-=
002 M                                 [NEIN;]
003 L‘in  =oder soll ich einfach (.) inforMIEren;
004 M     EINfach informieren;
005 L‘in  EINfach informieren;
006       °hhh BEN ist mir manchmal n bisschen zu
          <<gerundet> rUhig.>
007 M     aHA;
008       [gut.     ]
009 L‘in  [was heißt] MANCHmal;
010       er is mir definiTIV zu ruhig.
011       also TEILS hat er äh pro stUnde so:-
012       °hh äh EIne mEldung?
013       manchmal sagt er auch GAR nix.
014       (-)
015 M     hm_HM.
016 L‘in  °h äh das WEISS er aber auch,
017       ich FINde allerdings-
```

142 Eine genauere Bestimmung von *Beraten* wird in Kapitel 7 vorgenommen.

```
018        WENN er beiträge bringt,=
019        =dann sind die GUT;
```

Datum 23 ((Gymnasium, Großstadt 3, G 47) L'in, M, S'in)

```
001  L'in  jetzt überlege ich NUR,=
002        =wie wir da: vielleicht (.) dir HELfen könnten;
003        (2.0)
004        was können wir denn da MAchen;
005        (-)
006        LIEST du zuhause gerne;
007  S'in  <<p> JA,>
008        (--)
009  L'in  liest du das dann lAUt oder LEIse;
010        (1.5)
011  S'in  hm:;
012        manchmal LAUT manchmal lEIse;
013  L'in  hm_hm, °hh
014        das LAUte lesen is ja grundsätzlich dann ganz GUT
           wahrscheinlich;=ne?
015        weil du_s dann: äh: vielLEICHT auch mal-
016        p wenn man dann alLEIne is?
017        (---)
018        auch mal so ganz über!TRIE!ben aussprechen
           kann;
019        also so !GANZ! DEUTlich;
020        so Überdeutlich;
021        <<langsam und deutlich sprechend> JEden
           [bUch]staben für sich;>
022  S'in  [hm, ]
```

In Datum 22 verwenden sowohl Lehrkraft als auch Mutter den Ethnobegriff „Informieren" (Z. 003, 004 u. 005): Auf die Frage der Lehrerin, ob die Mutter ein bestimmtes Anliegen hat oder aber „informiert" werden möchte, verweist diese auf Letzteres (Z. 002/004). Was die Lehrkraft unter „informieren" versteht, zeigt sich ab Zeile 006: So beginnt sie mit einer Darstellung, wie es um die Leistung des Schülers Ben in Bezug auf dessen mündliche Mitarbeit bestellt ist. Sie *informiert* die Mutter über die eigene Einschätzung, dass Ben „definiTIV zu ruhig" (Z. 010) ist, er teilweise „pro stUnde so:- °hh Eine mEldung? [hat]" (Z. 011/012) oder

„manchmal [...] auch GAR nix [sagt]“ (Z. 013). Die Realisierung des Erkenntnisprozessmarkers „aHA;“ (Z. 007) durch die Mutter verdeutlicht die Ratifizierung des Gesagten als Information. In Datum 23 unterhalten sich Lehrerin, Mutter und Schülerin über verschiedene Aspekte, die im Zusammenhang mit der Lern- und Leistungsentwicklung der Letzteren stehen: Nachdem die Mutter der Lehrerin zunächst zu verstehen gegeben hat, dass die Tochter undeutlich artikuliert und sie diese „falsche“ Ausdrucksweise des Öfteren auch verschriftlicht (was zu schlechten Noten führt), werden Maßnahmen zur Lösung dieses Problems erwogen (Z. 001–021). Beratend tätig – im Sinne Bergmann/Goll/Wiltscheks (1998) und Becker-Mrotzeks (2001) – wird die Lehrerin ab Zeile 018: Sie spricht Mutter und Schülerin Lernempfehlungen („ganz über!TRIE!ben aussprechen“, „!GANZ! DEUTlich“, „Überdeutlich“, „JEden bUchstaben für sich“) aus und nennt somit Handlungsmöglichkeiten, die potentiell zur Lösung des Artikulationsproblems beitragen können.

Neben *Informieren* und *Beraten* lässt sich eine weitere, dritte konversationelle Aktivität nennen, die für die Gattung „Elternsprechtagsgespräch“, wie sie aus dem vorliegenden Korpus rekonstruiert werden kann, zentral ist: das *Zuschreiben von Verantwortung*. Unterhalten sich die Interagierenden über die Lern- und Leistungsentwicklung und/oder das (Sozial-)Verhalten der SchülerInnen, dann geschieht dies – wie beschrieben – vor dem Hintergrund der vergangenen und gegenwärtigen Situation sowie im Hinblick auf Zukünftiges. Die Beteiligten erörtern nicht nur die Frage, welche Partei zeitlich zurückliegende Handlungen und Entwicklungen, die die SchülerInnen betreffen, zu verantworten hat (bzw. die Schuld dafür trägt), sondern darüber hinaus auch, wer verantwortlich für die Realisierung zukünftiger Aktionen ist. Die folgenden Transkriptausschnitte in Datum 37 und 38 veranschaulichen dies. Datum 37 stellt ein Beispiel für eine Verantwortungszuschreibung im Hinblick auf Vergangenes dar.[143] Die GesprächsteilnehmerInnen unterhalten sich über die Leistung der Schülerin im Mathematikunterricht. Nachdem die Lehrerin die mündliche Mitarbeit des Schulkindes als defizitär („sehr still“, „gar nicht gemeldet“) eingestuft hat, entwickelt sich eine Diskussion über die Praxis der Notenvergabe durch die Lehrerin. Bemängelt wird, dass die Lehrerin von ihren SchülerInnen auch dann mündliche Mitarbeit einfordert und diese benotet, wenn gerade ein neues Unterrichtsthema eingeführt wird; dies scheint aus der Perspektive der Eltern insofern kritisch, als SchülerInnen, wie die eigene Tochter, zunächst Zeit zum Verständnis der neuen Materie benötigen, was Wortmeldungen wiederum nur schwerlich möglich macht.

143 Eine ausführliche Untersuchung dieses Transkriptausschnitts hinsichtlich sprachlicher Merkmale der Aktivität *Zuschreiben von Verantwortung* findet sich in Kapitel 8.1.6.

Datum 37 ((Gymnasium 2, Großstadt 2, G 16) L'in, M, V, S'in)

001 V [und WIE kann man] dann mündliche nOten machen?
002 L'in <<f> BITte?>
003 V wie könnt ich DANN-
004 wenn ich jetzt SCHÜler hier wäre;
005 L'in ja;
006 V und sie erklÄrn n THEma neu;
007 da käm ich gar nich auf den geDANken mündlich mitzuarbeiten-=
008 =dann würd ich das (.) versuchen zu kaPIERN (.) was sie sagen.
009 (–)

Im Rahmen dieses Ausschnitts schreibt der Vater der Lehrerin in impliziter Form die Verantwortung für die negativen Resultate seiner Tochter zu: Mittels „wenn ich jetzt SCHÜler hier wäre; [...] und sie erklärn n THEma neu; da käm ich gar nich auf den geDANken mündlich mitzuarbeiten-= =dann würd ich das (.) versuchen zu kaPIERN (.) was sie sagen." (Z. 004–008) verdeutlicht er, dass die fehlende Mitarbeit von SchülerInnen in Phasen neuer Unterrichtsinhalte nur allzu verständlich erscheint, sind diese doch zunächst mit der Verarbeitung des Gesagten beschäftigt. Vor diesem Hintergrund erscheint es dem Vater unplausibel („und WIE kann man dann mündliche nOten machen?"; Z. 001), derartige Unterrichtsstunden überhaupt in die konkrete Benotung mit einzubeziehen. In diesem Ausschnitt wird deutlich, wie zeitlich zurückliegende Ereignisse bzw. Prozesse, die im Zusammenhang mit der Lern- und Leistungsentwicklung der SchülerInnen zu sehen sind, zum Gegenstand von Verantwortungsaushandlungen werden. Eine Verantwortungszuschreibung im Hinblick auf Zukünftiges beinhaltet Datum 38. Die Interagierenden sprechen über die Leistung der Schülerin im Unterrichtsfach Deutsch.

Datum 38 ((Hauptschule, Kleinstadt 2, G 101) L, M, S'in)

001 L [ja] aber DA:,
002 bisse hasse im moment auch deine massIven SCHWIErigkeiten.
003 (2.0)
004 oder NICH;
005 (2.0)
006 M [ja (da)]
007 S'in [ein !BISS!chen.]

```
008  M     ja [NICH n bIsschen. ]
009  L        [ja:: da MUSST du-]
010        da musst du EInfach mal KUcken-
011        dass du da dich FESTbeißt,
012        und mal (.) mal (.) n bisschen NACHübst;
013        (1.5)
014        ja?
015        (---)
016        also sie muss einfach MEHR von sich aus machen.
017        <<pp> so einfach IS dat.>
018  M     ja;
```

Nachdem der Lehrer auf die „massIven SCHWIErigkeiten“ (Z. 002) der Schülerin im Deutschen hingewiesen hat, offenbart sich im Anschluss eine Meinungsverschiedenheit zwischen Mutter und Tochter hinsichtlich dieser vorgenommenen Einschätzung: Während die Schülerin das konstatierte Problem als ein vergleichsweise kleines erachtet („ein !BISS!chen.“; Z. 007), teilt die Mutter die Meinung des Lehrers („ja NICH n bIsschen.“; Z. 008). Was folgt, ist eine Verantwortungszuschreibung des Lehrers: Mittels „da musst du EInfach mal KUcken- dass du da dich FESTbeißt, und mal (.) mal (.) n bisschen NACHübst“ (Z. 010–012) erklärt er die Schülerin dafür verantwortlich, sich in Form der Durchführung zukünftiger Handlungen für die Lösung dieses Problems einzusetzen. Die Lehrkraft bedient sich hier einer „...mal kucken ...“-Konstruktion (da musst du ... mal KUcken- dass ...), die mit Blick auf das Korpus eine rekurrente sprachliche Ressource zum *Zuschreiben von Verantwortung* darstellt.[144]

Die in den obigen Ausführungen präsentierten konversationellen Aktivitäten stellen nur eine Auswahl derer dar, die von den Interagierenden zur Bearbeitung der aufgeführten Kernthemen durchgeführt werden. Mit *Berichten*, *Erzählen*, *Erklären* etc. ließen sich noch verschiedene weitere benennen, die im Datenmaterial auftauchen. Die im Rahmen dieses kurzen Überblicks getroffene Auswahl konzentriert sich jedoch auf diejenigen drei Aktivitäten, *Informieren – Beraten – Zuschreiben von Verantwortung*, die in quantitativer Hinsicht den größten Teil der vorliegenden Interaktionen bilden: Sie repräsentieren den Kern der sprachlichen Arbeit, den die an Elternsprechtagsgesprächen Teilnehmenden zu bewältigen haben; deren Realisierung trägt maßgeblich zur Konstitution der Gattung bei.

---

144 Eine umfassende Untersuchung der „...mal kucken/schauen/sehen...“-Konstruktion zum *Zuschreiben von Verantwortung* findet sich in Kapitel 8.2, eine detaillierte Analyse dieses Transkriptausschnitts in Kapitel 8.2.2.

5.3.3 Gesprächsbeendigung

Gesprächsbeendigungen weisen – wie auch schon für Gesprächseinstiege beschrieben – verschiedene konstitutive Bestandteile auf, die den chronologischen Ablauf des von den Interagierenden gemeinsam vollzogenen Gesprächsausstiegs betreffen.[145] Ein Blick auf Datum 39, ein Gespräch zwischen Lehrerin, Mutter und Vater am Gymnasium, veranschaulicht dies.

Datum 39 ((Gymnasium 2, Großstadt 2, G 29) L'in, M, V)

```
001  M     ja sie is aber sch sehr zuFRIEden;=
002        =und-
003        geht gErne in den MATheunterricht;
004        das finde ich ja AUCH einfach-
005  L'in  JA;
006  M     [sehr POsitiv einfach;=]
007  L'in  [(                    )]
008  M     =dass man DA:-
009  L'in  hm,
010  V     [ja;]
011  M     [ein]fach UNbefangen un:d [gErne]-
012  L'in                            [ja;  ]
013  M     °hhh MITmacht.
014  L'in  das [STIMMT.]
015  M         [GUT;   ]
016  L'in  Okay;
017  M     (wünsch ich) n SCHÖnen abend.
018  L'in  ja [dAnke   ] AUCH so;
019  M        [tschüss-]
020  L'in  tschü::ss;
```

Ab Zeile 001 beginnt die Mutter damit, eine resümierende, positive Einschätzung in Bezug auf das Agieren ihrer Tochter im Unterrichtsfach Mathematik zu entwickeln („sie is [...] sehr zuFRIEden" (Z. 001), „geht gErne" in den Unterricht

145 Zu Gesprächsbeendigungen siehe Schegloff/Sacks (1973), Schegloff (2007: 181–194), Spiegel/Spranz-Fogasy (2001: 1247–1248), Gülich/Mondada (2008:82–84), Linke/Nussbaumer/Portmann (2004: 322) und Levinson (2000: 343–346).

(Z. 003), ist „UNbefangen“ (Z. 011) und macht „gErne“ mit (Z. 011–012)).[146] Diese Einschätzung findet sowohl die Zustimmung der Lehrerin (Z. 005, 012, 014) als auch die des Vaters (Z. 010). Im Anschluss an diese Einschätzungssequenz produziert die Mutter in Zeile 015 die Diskurspartikel „GUT;“ mit fallender Intonation, die der „Vorbeendigung“ (Gülich/Mondada 2008: 82) dient: Sie produziert damit einen „themenlosen Beitrag“ (Levinson 2000: 345), der indiziert, dass weder vorherige Themen weiter bearbeitet noch ein neues Thema eingeführt werden soll (vgl. Gülich/Mondada 2008: 82). Auch die Lehrerin macht im Anschluss keinen Gebrauch davon, in thematischer Hinsicht initiativ zu werden und ratifiziert mittels „Okay;“ (Z. 016) die Vorbeendigungsaktivität. Die Interagierenden zeigen sich somit ihre gegenseitige Bereitschaft zur Gesprächsbeendigung an, die in den Zeilen 019 und 020 durch den Austausch der rituellen Verabschiedungsfloskeln „tschüss“ schließlich realisiert wird; nach Goffman (1974: 118–119) kennzeichnet dies den Übergang bzw. die Rückkehr zum „Zustand verminderter Zugänglichkeit“.

Auch in Gesprächsbeendigungen finden sich Hinweise, die für die – bereits in Zusammenhang mit Gesprächseröffnungen konstatierte – informelle Atmosphäre der sozialen Begegnung sprechen: In Datum 39 etwa verwendet die Mutter die Distanz reduzierenden Floskeln „n SCHÖnen abend.“ (Z. 017) und „tschüss-“ (Z. 019), die entsprechend Resonanz bei der Lehrerin finden („ja [dAnke] AUCH so;“, Z. 018; „tschü::ss;“, Z. 020).[147] Für die genannte Einschätzung spricht ferner die Tatsache, dass sich in den Beendigungen gelegentlich auch „Small Talk“-Sequenzen wiederfinden, die in formelleren Kontexten so nicht zu erwarten sind.

---

146 Zu „summaries“ und „assessments“ im Kontext von Beendigungsverfahren siehe Schegloff (2007: 186).

147 Neben Vorbeendigungsausdrücken wie „gut“ oder „okay“ und dem Austausch von Abschiedsformeln wie „tschüss“ oder „n schönen abend“ gibt es noch verschiedene weitere Elemente, die Bestandteil von Beendigungsphasen sein können. Levinson (2000: 344) verdeutlicht, dass – vor der Realisierung von Vorbeendigungsausdrücken – häufig über ein „Thema[ ], das die Beendigung nahelegt“, gesprochen wird; auch dies verdeutlicht Datum 39: So produziert die Mutter – wie beschrieben – eine allgemein gehaltene, resümierende Einschätzung hinsichtlich des Agierens ihrer Tochter in Mathematik, die indiziert, dass die relevanten Inhalte ausgetauscht wurden und es nichts „substantiell Neues“ (Bergmann 1988c: 47) zu besprechen gibt. Über die hier erwähnten Formen von Gesprächsbeendigungsinitiativen hinaus finden sich in Elternsprechtagsgesprächen noch verschiedene weitere: Hierzu zählen etwa das Übermitteln von Dank für Information und/oder Beratung, das Ausrichten von Grüßen (z. B. an die abwesenden SchülerInnen), der Austausch guter Wünsche, das Abklären zukünftiger Termine (z. B. bezüglich bevorstehender Klassenarbeiten) oder auch die Absprache möglicher weiterer Treffen.

Datum 40 veranschaulicht dies. Nachdem die relevanten Gesprächsinhalte diskutiert wurden, leiten Lehrerin und Mutter in Ko-Produktion die Beendigungsphase ein.

Datum 40 ((Gymnasium 2, Großstadt 2, G 30) L’in, M)

```
001  M     gu:t;
002        dann vielen DANK?
003        (-)
004  L‘in  ja;
005        GER[ne.]
006  M        [und] schönen Abend,
007  L‘in  ja;
008        da[nke AUCH so:.   ]
009  M       [bis zum NÄCHSten] mal.
010  L‘in  ja;
011        [tschüss;]
012  M     [sind sie] denn LÄNger jetzt da
             ei[gentlich?=oder-      ]
013  L‘in      [ja ich bin jetzt fest] ANgestellt.
014  M     oh herzlichen GLÜCKwunsch.
015  L‘in  ja;
016        <<lachend> DANke.> [hehe]
017  M                        [das ] (is) ja SUper.
018        dann:[äh    ]wunderBAR.
019  L‘in       [hehehe]
020        ja;
021  M     SCHÖnen abend.
022  L‘in  ja;
023        danke [AUCH so.]
024  M           [TSCHÜ_ü;]
025  L‘in  tschüss;
```

Ab Zeile 012 initiiert die Mutter, noch während die Lehrerin ihre Abschiedsfloskel „tschüss;“ realisiert, (Z. 011) eine Sequenz, in der es inhaltlich um die berufliche Situation der Lehrkraft geht; Aspekte, die im unmittelbaren Zusammenhang mit der Bildung und Erziehung des Kindes stehen, spielen hier keine zentrale Rolle. So fragt die Mutter nach, ob die Lehrerin nun für längere Zeit an der Schule bleibt („sind sie denn LÄNger jetzt da eigentlich?=oder-“), woraufhin diese in Zeile 013

auf ihre erfolgte Festanstellung verweist. Die Mutter beglückwünscht die Lehrerin in Zeile 014 und bewertet diesen Umstand mit „SUper“ und „wunderBAR“ (Z. 018), was von der Lehrerin wiederum mit einem Lachen (Z. 016; 019) quittiert wird. Mit Holmes (2000: 57) lässt sich argumentieren, dass „Small Talk“ in Gesprächsbeendigungen wie dieser „provides a means of finishing on a positive note, referring, however briefly, to the personal component of the relationship following a period when work roles and responsibilities have dominated the interaction.“

Während Elternsprechtagsgespräche – wie oben beschrieben – die typischen, von der Forschung herausgestellten Charakteristika von Gesprächsbeendigungen aufweisen, zeigt sich mit Blick auf ein bestimmtes Merkmal eine Besonderheit: Linke/Nussbaumer/Portmann (2004: 323) weisen darauf hin, dass „Ausblicke auf zukünftige Handlungen der Gesprächspartner“ häufig ebenfalls Bestandteil von Gesprächsbeendigungen sind. Wirft man einen Blick in die pädagogische bzw. pädagogisch-psychologische Forschungsliteratur zu LehrerIn-Eltern-Gesprächen, insbesondere in Bezug auf Fragen, die Techniken der Gesprächsführung von Lehrkräften betreffen, so wird dort immer wieder der hohe Stellenwert von „Vereinbarungen“ betont, die zum Ende der Gespräche getroffen werden sollten. Konkret abgesprochen werden sollte, welche zukünftigen Handlungen bis zu einem bestimmten Zeitpunkt von den beteiligten Parteien durchzuführen sind, um bestimmte Ziele (beispielsweise die Verbesserung der Leistung des Schulkindes in einem bestimmten Unterrichtsfach) zu erreichen. Hertel/Schmitz (2010: 102) beispielsweise weisen auf Folgendes hin:

> Es kann Erfolg versprechend sein, im Elterngespräch konkrete Aufgaben zu vereinbaren, die Eltern und ihre Kinder zu Hause ausprobieren können. So ist es möglich, konkrete Empfehlungen mitzugeben, Ressourcen zu nutzen, die Eigenverantwortung zu unterstreichen und den Blick weg vom Problem auf die Lösung zu lenken und erste Erfolge zu erzielen. [...] Die Aufgaben sollten klar, präzise und positiv formuliert sein. Sie sollten klare Zeit- und Ortsvorgaben beinhalten [...].

Authentische Elternsprechtagsgespräche vermitteln jedoch ein etwas anderes Bild: Konkrete Vereinbarungen der beschriebenen Art bzw. „Ausblicke auf zukünftige Handlungen der Gesprächspartner“, die die Erreichung der mit der Gattung verbundenen Ziele (v. a. die Unterstützung der Bildung und Erziehung der SchülerInnen) begünstigen können, sind selten Bestandteil von Gesprächsbeendigungen. Stattdessen finden sich in der Beendigungsphase des Öfteren Äußerungen der folgenden Art:

Datum 41 ((Großstadt 2, Gymnasium 1, G5) L, M)

```
001  L     wir kriegen das schon auf_n guten WECH;
```

Datum 42 ((Großstadt 2, Gymnasium 2, G9) L'in, M, S'in)

```
001  M     dann: HOFfen wir dass das-
002        he (al)so Angenehm WEItergehen wird;=ne?
```

Datum 43 ((Großstadt 2, Gymnasium 2, G10) L'in, V, S)

```
001  L'in  also bleib MÜNDlich auf jeden fall weiter aktiv,
(...)
003        ne?
004        und dAnn: müsste es auch HOFfentlich im guten
           ausgehen.
```

Datum 44 ((Großstadt 2, Gymnasium 2, G10) L'in, V, S)

```
001  L'in  das heißt da ist jetzt EIne gewesen,
002        wir schreiben noch zwei WEItere,
003        und °hhh da HOFfe ich dass das ähm-
004        BESser klappt;=
005        =weil EIgentlich KANNST du das.
```

Datum 45 ((Großstadt 2, Gymnasium 2, G25) L'in, M)

```
001  M     dann: äh wolln_wer ma das bes(te) he::
            <<lachend> bEs(te)><<pp> (HOFfen).>
```

Datum 46 ((Großstadt 3, Gymnasium, G49) L'in, M)

```
001  M     dann sehen wir uns im halben JAHR?
002        und ich HOFfe dann-
003        POsitiver;
004  L'in  JA; hh°
005  M     [(   mehreren sachen)]
006  L'in  [das                 ]::: (-) SEHN_wer;
007        ich will_s AUCH [hoffen.]
008  M                     [DANke  ]schön.
```

Datum 47 ((Großstadt 3, Gymnasium, G43) L'in, M)

```
001  M     also ich HOFfe jetzt hier,
002        °hh dass er sich in dEUtsch [AUCH mal wieder] n
```

```
003 L‘in                             [HOFfen wir;    ]
    M     bisschen beRAPpelt.
```

Datum 48 ((Kleinstadt 1, Grundschule, G116) L’in, M)

```
001 L‘in  er hat [sich] geÖFfnet;
002 M            [hm, ]
003 L‘in  er is FRÖHlich;
004       (--)
005 ?     ( )
006 L‘in  TOLL.
007       hoffentlich geht_s WEIter so.
```

Statt konkreter Absprachen, welche Handlungen von den einzelnen Parteien bis zu einem bestimmten Zeitpunkt durchgeführt werden sollen, zeigen sich hier „Beendigungsinitiativen“ (Spiegel/Spranz-Fogasy 2001: 1248), die häufig floskelhaften Charakter haben („auf einen guten Weg kriegen“, „das Beste hoffen“) und die eher zu einem optimistisch gestimmten Abwarten denn zum aktiven Handeln aufrufen. Deutlich wird dies v. a. durch die Verwendung des Verbs „hoffen“ oder des Satzadverbs „hoffentlich“, womit nahegelegt wird, dass die Interagierenden eine bestimmte Entwicklung „zuversichtlich erwarten“ bzw. sie sich „wünschen und damit rechnen, dass etw. Eintreten od. der Wirklichkeit entsprechen wird“ (Duden-Universalwörterbuch 2011: 874–875). Neben der Markierung von Zukunftsoptimismus durch verschiedene Arten von Hoffnungsdeklarationen fällt zudem die Verwendung des in inklusiver Funktion gebrauchten Personalpronomens „wir“ auf, das Bestandteil vieler dieser Äußerungen ist:[148] Mittels „wir kriegen das schon auf_n guten WECH;“ (Datum 41) oder „dann: äh wolln_wer ma das bes(te) he:: <<lachend> bEs(te)> <<pp> (HOFfen).>“ (Datum 45) sind die SprecherInnen in der Lage, zum Abschluss der Gespräche die – vom Schulgesetz NRW (2010) geforderte – partnerschaftliche Kooperation bzw. die enge Interessengemeinschaft mit ihrem Gegenüber anzuzeigen bzw. hervorzuheben. Man signalisiert sich gegenseitig, dass man für ein- und dieselbe Sache einzustehen bereit ist. Dies beinhaltet nicht nur, gemeinsam für die Erreichung eines bestimmten Ziels zu arbeiten, sondern auch, gemeinsam zu „hoffen“, dass alles ein zufriedenstellendes und für alle Beteiligten gutes Ende nimmt. In diesem sprachlichen Handeln spiegelt sich letztlich die in den Gesprächen grundsätzlich vorhandene Konsensorientierung der Interagierenden deutlich wider.

148 Von einem inklusiv gebrauchten „wir“ spricht man laut Duden-Grammatik (2009: 264) dann, „[w]enn der Angesprochene mitgemeint ist“.

5.4 Zusammenfassung

Einmal in jedem Schulhalbjahr begegnen sich Lehrkräfte und Eltern für die Dauer von durchschnittlich rund zehn Minuten auf schulischem Territorium, um sich über einen „Gegenstand", nämlich das Schulkind, auszutauschen, hinsichtlich dessen beide Parteien ExpertInnenwissen beanspruchen. Es treffen somit VertreterInnen zweier sozialer Institutionen aufeinander, der Schule und der Familie, um über eine dritte Person zu verhandeln, die – bisweilen selbst in den Gesprächen anwesend – innerhalb dieser beiden Institutionen auftritt. Lehrkräfte zeigen sich in diesen sozialen Situationen als kompetente AnsprechpartnerInnen in Bezug auf das Agieren der SchülerInnen im schulischen Rahmen, Eltern wiederum als solche, die dezidiert über das Auskunft geben können, was sich diesbezüglich innerhalb der Familie abspielt.

Thematisch geht es in diesen Interaktionen im Kern um die Lern- und Leistungsentwicklung sowie um das (Sozial-)Verhalten der SchülerInnen; erörtert werden beispielsweise Fragen wie die folgenden: Wie ist die Leistung des Schulkindes in der mündlichen Mitarbeit in Mathematik einzustufen? Was kann von Seiten der Familie unternommen werden, um die Zeugnisnote der Schülerin in Latein zu verbessern? Wie verhält sich der Schüler im Allgemeinen gegenüber seinen KlassenkameradInnen? Wer ist dafür zuständig, die massiven Schwierigkeiten des Schülers im Deutschen zu bearbeiten? Welche Maßnahmen können ergriffen werden, damit die Schülerin in Anbetracht ihres Verschlafens nicht kontinuierlich zentrale Unterrichtsinhalte verpasst, was wiederum negative Auswirkungen auf die konkrete Leistung hat? In der Diskussion derartiger Fragen bzw. in dem Austausch über die beiden erwähnten Themenkomplexe spiegelt sich der gesetzlich kodifizierte Auftrag der Schule wider, der besagt, dass diese in partnerschaftlicher Zusammenarbeit mit den Eltern die SchülerInnen *bilden* und *erziehen* soll. Es kommt somit zum Abgleich der aus unterschiedlichen Blickwinkeln stammenden Perspektiven auf den/die SchülerIn, was dem Ziel dient, den Status des Bildungs- und Erziehungsprozesses einer gemeinsamen Begutachtung zu unterziehen.

Überraschend ist nicht, dass in der Mehrheit der Gespräche diejenigen SchülerInnen zum Thema werden, bei denen dieser Prozess einen negativen Verlauf zu nehmen droht: Konstatierte Leistungseinbrüche oder Fehlverhalten, die die erfolgreiche Realisierung des Auftrags von Schule und Eltern gefährden, erfordern die rechtzeitige Initiierung von Gegenmaßnahmen, die im Rahmen der Interaktionen beschlossen werden können. Relevante Informationen werden ausgetauscht, Lehrkräfte geben pädagogische Hilfestellungen und verhandeln mit

Eltern und SchülerInnen über Verantwortlichkeiten und Zuständigkeiten in Bezug auf das, was in der Vergangenheit negativ gelaufen ist und was es zukünftig zu modifizieren gilt. Während man sich informiert, berät und Verantwortlichkeiten auszuhandeln versucht, sind alle GesprächsteilnehmerInnen darauf bedacht, sich als gute VertreterInnen ihres jeweiligen Bereichs zu präsentieren: Eltern als „gute Eltern", die verantwortungsbewusst handeln, kompetent, interessiert und informiert sind; Lehrkräfte als „gute Lehrkräfte", die gewissenhaft agieren, systematisch arbeiten und gerecht beurteilen; SchülerInnen als „gute SchülerInnen", die leistungsstark, ehrgeizig und pflichtbewusst sind. Am augenscheinlichsten tritt diese Form der Selbstinszenierung bei Eltern hervor, was mutmaßmaßlich damit zusammenhängt, dass diese sich in den Gesprächen mit den Gatekeepern ihrer Kinder konfrontiert sehen: Lehrkräfte sind diejenigen, die SchülerInnen bewerten und beurteilen, ihnen Zeugnisse ausstellen, die für den ren Lebenslauf von Relevanz sind – kurz: Sie sind es, die über das Schicksal der Kinder mitentscheiden. In Anbetracht dieses Umstandes ist es nicht verwunderlich, dass Eltern danach streben, den Lehrkräften vorzuführen, dass das Kind in einem pädagogischen Zuhause aufwächst, betreut von schulorientierten Eltern, die auch dazu bereit sind, ihr Privatleben mitunter in den Dienst der Schule zu stellen. Eine solche Aufführung kann aus Sicht der Eltern etwa dann von besonderer Bedeutung sein, wenn Lehrkräfte Empfehlungen aussprechen müssen, auf welche weiterführende Schule das Kind gehen soll; so wird hinsichtlich konkreter Schulempfehlungen von Seiten der Lehrkräfte durchaus mitberücksichtigt, ob das heimische Umfeld, also die Familie, eine solche Entscheidung mitzutragen imstande ist.

Nach dieser allgemeinen Darstellung verschiedener Aspekte, die zur Konstruktion der Gattung „Elternsprechtagsgespräch" beitragen, gilt es nun, den analytischen Fokus gezielt auf die drei beschriebenen zentralen konversationellen Aktivitäten zu richten: *Informieren – Beraten – Zuschreiben von Verantwortung*. Es geht somit um diejenigen Aktivitäten, die in quantitativer Hinsicht den größten und somit wichtigsten Teil der sprachlichen Arbeit darstellen, den die Interagierenden in den Gesprächen zu bewerkstelligen haben. Deren Realisierung leistet damit einen entscheidenden Beitrag zur Konstitution dieser institutionellen Interaktionssituationen. Kapitel 6 handelt zunächst von der konversationellen Aktivität *Informieren*. Wie beschrieben geht es in der Mehrheit der Gespräche inhaltlich um SchülerInnen, bei denen sich Probleme im Hinblick auf deren Lern- und Leistungsentwicklung und/oder (Sozial-)Verhalten zeigen. In diesen Fällen sehen sich Lehrkräfte vor die kommunikative Aufgabe gestellt, Eltern über die Defizite der SchülerInnen zu informieren, sie von den negativen Bewertungen/Beurteilungen in Kenntnis zu setzen. Um die mit der Übermittlung

dieser Evaluationen verbundene Gesichtsbedrohung für die RezipientInnen (also Eltern und ggf. anwesende SchülerInnen) in Grenzen zu halten, realisieren Lehrkräfte eine Vielzahl unterschiedlicher sprachlich-kommunikativer Verfahren. Im Rahmen dieses Kapitels gilt es schwerpunktmäßig, die sprachliche Beschaffenheit dieser Verfahren vor dem Hintergrund der Gattung zu rekonstruieren. Gegenstand von Kapitel 7 ist die konversationelle Aktivität *Beraten*. Konstatierte Defizite hinsichtlich der Leistung und/oder des (Sozial-)Verhaltens der SchülerInnen führen auf Seiten der LehrerInnen und Eltern dazu, über Maßnahmen zu diskutieren, mittels derer sich konstatierte schulische Probleme lösen lassen. Das Kapitel beschäftigt sich mit den Fragen, wie *Beraten* von den Interagierenden sprachlich initiiert wird und welche kommunikativen Mittel von den Lehrkräften zur Durchführung des *Beratens* eingesetzt werden. Thematisiert werden zudem die sprachlichen Verhaltensweisen der Eltern und SchülerInnen, die sich als Reaktionen auf das *Beraten* beobachten lassen. Kapitel 8 widmet sich schließlich der konversationellen Aktivität *Zuschreiben von Verantwortung*. Welche sprachlichen Elemente finden Verwendung, wenn Lehrkräfte, Eltern und SchülerInnen Verantwortung im Hinblick auf Vergangenes sowie hinsichtlich Zukünftigem zuschreiben? Im Mittelpunkt dieses Kapitels stehen zwei Fallanalysen: die eines größeren Auszugs eines einzelnen Elternsprechtagsgesprächs sowie die eines spezifischen syntaktischen Musters, der „...mal kucken/schauen/sehen...“-Konstruktion. Anhand des ausgewählten Gesprächsauszugs eines Elternsprechtagsgesprächs wird verdeutlicht, wie Vater, Mutter und Schülerin mit der Lehrerin sprachlich auszuhandeln versuchen, wer die Verantwortung für die schlechten mündlichen Leistungen des Schulkindes in der Vergangenheit trägt. Im Rahmen einer detaillierten Sequenzanalyse größerer zusammenhängender Gesprächspassagen können die situative Genese von Verantwortungsaushandlungen sowie deren interaktive Folgen für das weitere kommunikative Geschehen exemplarisch aufgezeigt werden. Die Untersuchung der „...mal kucken/schauen/sehen...“-Konstruktion greift eine von den Interagierenden vielfach genutzte sprachliche Ressource zum *Zuschreiben von Verantwortung* hinsichtlich Zukünftigem auf. Veranschaulicht werden können die aus Sicht der Interagierenden verschiedenen interaktiven Vorteile, die den Einsatz dieses Formats zur Durchführung der beschriebenen konversationellen Aktivität zu begünstigen scheinen.

6 Die konversationelle Aktivität *Informieren*

Datum 1 ((Gymnasium, Großstadt 3, G 33) L'in, M)

```
001  L'in haben sie ne bestimmte: (-)
          [FRA  ]gestellung-=
002  M    [NEIN;]
003  L'in =oder soll ich einfach (.)
          inforMIEren;
004  M    EINfach informieren;
005  L'in EINfach informieren;
006       °hhh BEN ist mir manchmal n
          bisschen zu <<gerundet>
          ruhig.>
007  M    aHA;
```

Wie bereits in den vorherigen Ausführungen detailliert beschrieben wurde, stehen Lehrkräfte in Elternsprechtagsgesprächen vor der kommunikativen Aufgabe, Eltern hinsichtlich verschiedener Schulangelegenheiten zu informieren – sie also „von etw. in Kenntnis [zu] setzen“ oder „über etw. [zu] unterrichten“, ihnen „eine Nachricht od. Auskunft über etw. [zu] geben“ (Duden-Universalwörterbuch 2011: 914, Eintrag zu „informieren“). *Informieren* umfasst nach Dannerer (1999: 87) „[...] – im Sinne von Sachverhaltsdarstellungen – die bewusste Weitergabe von Wissen, das für die anderen von Bedeutung scheint“. Dargelegt wurde, dass es für die Eltern in den vorliegenden Interaktionen von wesentlicher Bedeutung scheint, von den Lehrkräften Informationen darüber einzuholen, wie diese die Lern- und Leistungsentwicklung und/oder das (Sozial-)Verhalten ihrer Kinder bewerten und beurteilen. Im Zuge des Erhalts dieser Informationen werden die Eltern in die Lage versetzt, gemeinsam mit den Lehrkräften den aktuellen Status des Bildungs- und Erziehungsprozesses der SchülerInnen zu reflektieren und – bei Bedarf – in einem weiteren Schritt über etwaige pädagogische Interventionsmaßnahmen, die die erfolgreiche Realisierung dieses Prozesses begünstigen, zu beraten.[149] Mit der Übermittlung dieser Bewertungen und Beurteilungen der Leistung und/oder des Verhaltens verbindet sich von Seiten der Lehrkräfte also das Ziel, Eltern über die Stärken und Schwächen der Kinder „[...] zu *informieren* [Hervorhebung LW], damit Konsequenzen für die Förderung des Schülers [...] daraus gezogen werden können“ (Schaub/Zenke 2007: 391).

149 Siehe hierzu auch die Ausführungen zur gesellschaftlichen Funktion der Gattung in Kapitel 5.2.1.

DOI 10.1515/9783110476019

Das Gros der dem Korpus zugrunde liegenden Gespräche zeichnet sich – wie verdeutlicht wurde – dadurch aus, dass nicht etwa über „gute SchülerInnen“ gesprochen wird, also solche, deren Bildungs- und Erziehungsprozess von den Beteiligten als „erfolgreich verlaufend“ eingestuft wird; vielmehr geht es um SchülerInnen, die ganz offensichtlich schwache schulische Leistungen zeigen oder aber die sich normwidrig verhalten. In Gesprächssituationen wie diesen gestaltet sich das *Informieren* als ein aus der Sicht der Lehrkräfte heikles, gesichtsbedrohendes Unterfangen:[150] Ihrem gesetzlich vorgeschriebenen Informationsauftrag nachzukommen bedeutet, die Eltern mit diesen schlechten Nachrichten, den negativen Bewertungen und Beurteilungen, konfrontieren zu müssen, diesen also mitzuteilen, dass deren Sohn bzw. Tochter in verschiedener Hinsicht von der gewünschten Norm abweicht. Das vorliegende Kapitel beschäftigt sich schwerpunktmäßig mit der Beantwortung der Frage, welche sprachlich-kommunikativen Verfahren von den Lehrkräften zum Informieren über negative Beurteilungen und Bewertungen in den Gesprächen eingesetzt werden, also wie sich diese in formaler und funktionaler Hinsicht vor dem Hintergrund des Gattungskontextes beschreiben lassen. Da das „Face/Gesicht“-Konzept Goffmans (1986) (sowie dessen Erweiterung durch Brown/Levinson 1987) in Zusammenhang mit der Übermittlung guter/schlechter Nachrichten durch Interagierende eine zentrale Rolle für die Analysen spielt, beginnt das Kapitel zunächst mit der Skizzierung einiger theoretischer Überlegungen zu diesem Gegenstand.

6.1 Gute/schlechte Nachrichten und das „Face/Gesicht“-Konzept

In seiner Arbeit *Good News, Bad News. Conversational Order in Everyday Talk and Clinical Settings* beschäftigt sich Maynard (2003) mit verschiedenen Praktiken, die von Interagierenden in konkreten Interaktionssituationen ausgeführt werden, um ihrem/r GesprächspartnerIn positive und negative Nachrichten der unterschiedlichsten Art mitzuteilen (z. B. über die Geburt eines Kindes, den Tod eines engen Verwandten, über den Erhalt einer Auszeichnung für eine sportliche Leistung oder über eine folgenschwere medizinische Diagnose etc.). Maynard beschreibt, dass sich bei Interagierenden Unterschiede im Hinblick auf den Umgang mit positiven und negativen zu übermittelnden Nachrichten zeigen, was er als Indiz für eine „Benign Order of Everyday Life“ (Maynard 2003: 182) ansieht,

150 Detailliert zum gesichtsbedrohenden Potential der Übermittlung negativer Evaluationen siehe die Ausführungen in Kapitel 6.1.

also als eine Präferenz für den freundlichen und gütigen Umgang der Menschen miteinander:

> Comparing bad and good news demonstrates that, and shows how participants in interaction structure the social world as a relatively benign one. Just as biases against bad news and toward good news figure in folklore collections of jokes and stories, and earmark a universal tendency, such biases are overwhelmingly present in the concreteness of participants' real-time talk and social interaction.

Basierend auf der Analyse authentischer Gesprächsausschnitte sowie unter Hinzuziehung von Interviews mit Interagierenden und Geschichten aus der Presse demonstriert Maynard (2003: 174), dass „good news is exposed and bad news is shrouded": Während positive Nachrichten also meist in relativ direkter, unverblümter Form mitgeteilt werden (können), bedarf es zur Überbringung negativer häufig eines größeren sprachlichen Aufwandes und der Anwendung geeigneter Praktiken: „A prominent feature of bad news, as compared with good news, is that the former is interactionally covered or shrouded in particular ways." (Maynard 2003: 170) Dies gründet – nach Maynard (2003) – in dem Umstand, dass positive und negative Nachrichten potentielle RezipientInnen in unterschiedlicher Weise tangieren, und die ÄußerungsproduzentInnen dies bei der Formulierungsarbeit wiederum berücksichtigen: Negative Nachrichten bedürfen in Anbetracht der Tatsache, dass diese für die RezipientInnen möglicherweise einen „assault on the ordinary, expected, intended, typical, predictable, moral word of everyday life" (Maynard 2003: 7) mit negativen psychischen und/oder physischen Folgen bedeuten können, der schonenden Realisierung.[151] So gilt es, die RezipientInnen behutsam auf die Neuigkeiten vorzubereiten und an das Mitzuteilende heranzuführen. Positives hingegen birgt vergleichsweise geringe „Gefahren" für die RezipientInnen, der Inhalt kann „gefeiert" („good news is celebrated") werden, und sprachliche Abschwächungsverfahren zu deren Übermittlung werden nicht benötigt (vgl. Maynard 2003: 184).

Goffmans (1986) Arbeit zu „Face Work" sowie die Studie von Brown/Levinson (1987) zu „Politeness" lassen in verschiedener Hinsicht Rückschlüsse darauf zu, weshalb die Überlieferung negativer Nachrichten im Vergleich zu derjenigen positiver ein behutsameres Vorgehen der Übermittelnden erfordert. Goffman (1986: 10) geht zunächst davon aus, dass jedes Mitglied einer Gesellschaft ein so-

151 Siehe hierzu auch Maynard (2003: 4): „No one likes to speak or hear about a death or disability, a bad grade or failed class, a layoff or firing, a denied application, or, for that matter, a car, that has desintegrated. These matters all represent losses of particular kinds."

genanntes „Face/Gesicht" besitzt. Dieses kann als „der positive soziale Wert definiert werden, den man für sich durch die Verhaltensstrategie erwirbt, von der die anderen annehmen, man verfolge sie in einer bestimmten Interaktion." Der Begriff „Face/Gesicht" bezeichnet also „ein in Termini sozial anerkannter Eigenschaften umschriebenes Selbstbild – ein Bild, das die anderen übernehmen können". Grundlage eines jeden Handelns ist es nun, nicht nur ein möglichst positives Selbstbild zu kreieren und zu wahren; von Interagierenden wird zudem erwartet, dies auch mit Blick auf das „Face/Gesicht" seiner Mitmenschen zu tun, wie Goffman (1986: 15) beschreibt:

> So wie vom Mitglied jeder Gruppe erwartet wird, Selbstachtung zu zeigen, so wird von ihm erwartet, einen bestimmten Standard von Rücksichtnahme aufrecht zu erhalten; man erwartet von ihm, daß er sich bis zu einem gewissen Grad bemüht, die Gefühle und das Image anderer Anwesender zu schonen, und zwar freiwillig und spontan auf Grund emotionaler Identifikation mit den anderen und ihren Gefühlen. Infolgedessen möchte er nicht Zeuge sein, wenn andere ihr Image verlieren. Bringt jemand es fertig, der Erniedrigung anderer zuzusehen, und dabei kühl zu bleiben, dann bezeichnet man ihn in unserer Gesellschaft als ‚herzlos' […].[152]

Mitglieder einer Gesellschaft sind – nach Goffman (1986) – also darauf bedacht, in ihrem Handeln das Gesicht des Gegenübers zu schonen sowie auf dessen Gefühle Rücksicht zu nehmen. Interagierende sehen sich fortlaufend mit der Frage konfrontiert: „Wenn ich in dieser Weise handele oder nicht, werden dann ich oder andere das Image verlieren?" (Goffman 1986: 43) Gemäß der Beantwortung dieser Frage richten Gesellschaftsmitglieder ihr alltägliches (sprachliches) Handeln im Umgang mit ihren Mitmenschen aus. Die von Goffman im Zitat beschriebene „Rücksichtnahme" anderen gegenüber beinhaltet, dass „nichts in die Diskussion ein[zu]bringen [ist, LW], was für den Empfänger schmerzlich, peinlich oder demütigend ist." (Goffman 1986: 73) Um das zu gewährleisten, bedienen sich Interagierende verschiedener „protektiver Manöver", die in sprachlicher Hinsicht ihren Niederschlag finden:

152 An dieser Stelle soll – um etwaiger Verwirrung vorzubeugen – kurz eine terminologische Klärung vorgenommen werden: Im angeführten Zitat, das eine Übersetzung aus dem Amerikanischen darstellt, wird der englische Begriff „Face" mit dem deutschen Wort „Image" übersetzt. Die Begriffe sind folglich als Synonyme zu verstehen. Da sich in der deutschsprachigen Forschung die Begriffe „Face" und „Gesicht" durchgesetzt haben, verwende ich diese im Folgenden.

> Jemand verhält sich respektvoll, um sicherzustellen, daß anderen die ihnen gebührende zeremonielle Behandlung zuteil wird. Er verhält sich diskret, läßt Tatsachen unausgesprochen, die implizit oder explizit den positiven Ansprüchen anderer widersprechen oder diese verwirren. Er benutzt Umschreibungen und Täuschungen, indem er seine Antworten mit sorgfältiger Ambiguität formuliert, so daß das Image anderer erhalten bleibt, selbst wenn ihr Wohlbehagen dahin ist. (Goffman 1986: 22)

Goffmans (1986) These, dass Interagierende in ihrer Auseinandersetzung mit anderen Menschen darauf bedacht sind, durch die Ausführung bestimmter Praktiken das Gesicht des Gegenübers zu schonen, findet eine Wiederaufnahme in Brown/Levinsons (1987) Arbeit zum Einsatz von Höflichkeitsstrategien in alltäglichen Interaktionen. Brown/Levinson (1987: 61) buchstabieren das „Face“-Konzept weiter aus, indem sie den Begriff „Face“ in zwei Subkategorien unterteilen; so verfügt jedes kompetente, erwachsene Gesellschaftsmitglied ihres Erachtens über ein „positive face“ und ein „negative face“,[153] das sich ‚jeweils‘ wie folgt definieren lässt:

> **Negative face**: the want of every competent adult member’ that his actions be unimpeded by others.
> **Positive face**: the want of every member that his wants be desirable to at least some others. (Brown/Levinson 1987: 62)

Mit dem „negative face“ verbindet sich also primär der Wunsch des Einzelnen, in seiner Handlungsfreiheit von anderen nicht eingeschränkt oder behindert zu werden, Brown/Levinson (1987: 61) fassen dies mit der Formel „freedom of action and freedom from imposition“ zusammen. Das „positive face“ beinhaltet den Wunsch, von anderen akzeptiert, geschätzt und geachtet zu werden, für den Besitz („possessions“) und für das Erreichte („achievements“), sowohl für „non-material as well as material things: for values (love, liberty, piety), or for actions (like going to the opera or to the races, or playing tennis)“ (Brown/Levinson 1987: 63). Das „positive face“ und „negative face“ einer Person können dementsprechend durch verschiedene Handlungen, die diesen Wünschen zuwiderlaufen, bedroht werden; Brown/Levinson (1987: 65) sprechen in diesem Zusammenhang von sogenannten „face-threatening acts“: Aktivitäten anderer, die das „negative face“

153 Brown/Levinson (1987: 62) weisen darauf hin, dass ihre Ausführungen nur für „competent adult members“ einer Gesellschaft Gültigkeit besitzen (sollen). Weshalb sie – wie aus einer Fußnote hervorgeht – die nicht weiter explizierte Ansicht vertreten, dass „[j]uvenile, mad, incapacitated persons partially excepted“ (Brown/Levinson 1987: 285) sind, leuchtet nur bedingt ein. Gerade Jugendliche beanspruchen häufig – wie sich in meinen Daten zeigt – das für sich, was im Folgenden unter „positive face“ und „negative face“ weiter ausgeführt wird.

einer Person bedrohen, sind etwa Befehle, Aufforderungen, Ratschläge, Drohungen, Warnungen etc., da sie die AdressatInnen in ihrer Handlungsfreiheit potentiell einschränken (vgl. Brown/Levinson 1987: 66). Das „positive face" wird durch solche Akte bedroht, die im weitesten Sinne anzeigen, „that the speaker does not care about the addressee's feelings, wants, etc." (Brown/Levinson 1987: 65) Hierzu zählt eine Reihe verschiedener Aktivitäten, etwa wenn RezipientInnen kritisiert oder verspottet werden, man ihnen Geringschätzung entgegenbringt, sie anklagt oder ihnen Vorwürfe macht, sie beleidigt, mit emotional belastenden Themen oder allgemein mit „bad news" konfrontiert (vgl. Brown/Levinson 1987: 66–67). Vor dem Hintergrund der oben skizzierten Ausführungen Goffmans (1986), dass Interagierende darauf bestrebt sind, das „Face/Gesicht" ihres Gegenübers zu schonen, ist die Folgerung Brown/Levinsons (1987: 68) nicht verwunderlich, dass „any rational agent will seek to avoid these face-threatening acts, or will employ certain strategies to minimize the threat."

Ziel des vorliegenden Kapitels ist es, diese erwähnten Strategien im Kontext der Übermittlung negativer Beurteilungen und Bewertungen durch Lehrkräfte genauer zu beschreiben. Dass es sich bei der Überlieferung derartiger Evaluationen um eine gesichtsbedrohende Aktivität, primär im Hinblick auf das „positive face" der RezipientInnen, handelt, ist unter Berücksichtigung der obigen Ausführungen gut ablesbar: Negative Beurteilungen und Bewertungen bedeuten für Eltern (und SchülerInnen) schlechte Nachrichten.[154] Durch sie wird potentiell angezeigt, dass SchülerInnen die an sie gestellten Erwartungen nicht zu erfüllen imstande sind. Es drohen, sofern der konstatierten negativen Entwicklung nicht entgegengewirkt wird, möglicherweise negative Konsequenzen hinsichtlich der weiteren schulischen Laufbahn des Kindes (schlechte Zeugnisnoten, Versetzungsgefährdung etc.). Evaluationen der beschriebenen Art werfen zudem ein schlechtes Licht auf die Beteiligten. Eltern kann im Zuge dieses Vorgehens suggeriert werden, dass diese dem Sohn bzw. der Tochter die nötige schulische Unterstützung nicht zuteil werden lassen, sie ihren geforderten Beitrag zur gemeinsamen Realisierung des Bildungs- und Erziehungsauftrags nicht leisten. Es kann der Eindruck „schlechter, inkompetenter Eltern" entstehen, also solcher, die eine nur gering ausgeprägte Schulorientierung vorweisen. SchülerInnen wiederum erscheinen als „schlechte, inkompetente SchülerInnen", wenn sie ihrer Pflicht nicht nachkommen, sich für den eigenen Schulerfolg nach bestem Wissen und Gewissen einzusetzen bzw. sie nicht die erforderlichen Leistungen erbringen oder das gewünschte (Sozial-)Verhalten an den Tag legen. Damit impliziert die

154 Siehe hierzu auch die Ausführungen in Kapitel 6.3.

Übermittlung negativer Beurteilungen/Bewertungen im Kontext der Gattung eine gewisse Kritik an den RezipientInnen, an ihrer Persönlichkeit oder auch an verschiedenen Charaktereigenschaften. Um schlechte Nachrichten handelt es sich aus der Perspektive der Eltern auch schlicht deshalb, weil die eigenen Kinder bzw. Familienangehörigen in den Fokus der Kritik geraten, damit also Personen, die – wie Bergmann in seiner Untersuchung zu „Klatsch" beschreibt – mit den Eltern eine „intime soziale Einheit" (Bergmann 1987: 71) bilden.[155]

Ein solches Unterfangen, Eltern über entsprechend unangenehme Dinge zu unterrichten, birgt damit mögliche Risiken für Gesprächskonflikte unter den Beteiligten. Neben diesen erwähnten Punkten findet sich zusätzlich noch ein weiterer, dem Lehrkräfte in ihrem Handeln Rechnung zu tragen haben: So kann es nicht allein ihr Ziel sein, den beschriebenen Anschein einer Geringschätzung der anderen Parteien zu vermeiden; auch gilt es, sich nicht selbst – wie Goffman (1986: 15) es explizit beschreibt – als „herzlos" („ungerecht" etc.) zu präsentieren; dies ist eine realistische Gefahr, wenn andere Personen einer Evaluation unterzogen werden, die unter Umständen negativ ausfällt. Es zeigt sich folglich, dass „Face/Gesicht"-Aspekte im Zuge der Übermittlung negativer Beurteilungen und Bewertungen eine bedeutsame Rolle spielen.

Ehe die Analyse der beschriebenen sprachlich-kommunikativen Verfahren bzw. Strategien vorgenommen werden kann, bedarf es zunächst weiterer kurzer Vorarbeiten, wie etwa der Klärung essentieller Begrifflichkeiten: So muss etwa erläutert werden, was genau mit „Beurteilung" und „Bewertung" konzeptualisiert wird und wann von einer „positiven" und „negativen" Beurteilung/Bewertung gesprochen werden kann.

6.2 Begriffsklärungen

6.2.1 „Beurteilungen" vs. „Bewertungen"

Um die Termini „Beurteilung" und „Bewertung" für die im Kapitel folgenden Analysen operationalisierbar zu machen, gilt es zunächst, eine Begriffsklärung vorzunehmen.[156] Von „Beurteilung" ist dann die Rede, wenn Lehrkräfte *expliziten*

---

155 Bergmann (1987) verdeutlicht, dass enge Familienangehörige aus diesem Grund eben auch nicht als Klatschobjekte fungieren können.

156 Der Blick in die pädagogische Forschungsliteratur offenbart, dass dort keineswegs Einigkeit im Hinblick auf die Verwendung der Termini „Beurteilung" und „Bewertung" herrscht, wie diese voneinander abzutrennen sind. Die folgenden Setzungen wurden von mir selbst vorgenommen

Bezug auf eigens dafür vorgesehene, institutionell festgelegte Kategorien nehmen, d. h. in erster Linie auf Noten, aber auch auf Punktezahlen (etwa im Rahmen schriftlicher Leistungen wie Tests oder Klassenarbeiten bzw. Klausuren). So informiert etwa das „BELTZ Lexikon Pädagogik" unter dem Stichwort „Beurteilungsfunktion", dass Lehrkräfte die Aufgabe haben, „die Leistungen der Lerner in Form von Noten festzuhalten" (Tenorth/Tippelt 2012: 87). Eine „Beurteilung" zielt also ab auf die „Abgabe eines Urteils über eine Person" (Tenorth/Tippelt 2012: 87) anhand des Gebrauchs institutioneller Kategorien (Noten, Punkte etc.). Den Begriff „Bewertung" verwende ich dann, wenn es um die „Zuordnung eines Wertes zu einer Person" (Tenorth/Tippelt 2012: 88) *ohne Bezug auf institutionell vorgegebene Kategorien* geht. Hierunter fasse ich *persönliche Stellungnahmen*, mittels derer in impliziter oder expliziter Form – nach Sandig (1979: 139) – eine „Einstufung" eines „Bewertungsgegenstands" vorgenommen wird.[157] Die folgenden Beispiele dienen der Illustration der vorgenommenen definitorischen Setzungen.

Datum 2 liefert Beispiele für eine von der Lehrperson übermittelte „Beurteilung". Die Lehrerin informiert die Mutter sowie den anwesenden Schüler über dessen Resultate in der Mathematikarbeit.

Datum 2 ((Gymnasium 2, Großstadt 2, G 12) L'in, M, S)

001 L'in es sind sechzehneinhalb von einundfünfzig
PUNKten,
002 M EI;
003 L'in °hhh also:: <<creaky> äh::> wär_s jEtzt (.) im
FÜNferbereich,
004 eventuell wird die FÜNFte aufgabe als
zUsatzaufgabe gewertet,
005 dann (.) kann_s noch n bisschen (.)
HOCHrutschen,
006 aber: ähm::-
007 (--)
008 ja;

und ergeben sich einerseits aus den mir vorliegenden Daten, andererseits aus der Berücksichtigung pädagogischer Lexikonartikel zum Thema, die mir als brauchbar erschienen.

157 Zu „Bewertungen" aus konversationsanalytischer Sicht siehe etwa Auer/Uhmann (1982) und Pomerantz (1984).

In Zeile 001 und 003 überliefert die Lehrerin eine Beurteilung, die sich jeweils auf die aktuelle Mathematikarbeit des Schülers bezieht. Zu diesem Zweck bedient sie sich institutionell festgelegter Kategorien der Leistungsbeurteilung in schriftlichen Arbeiten: Zunächst gibt sie in Form der Nennung einer Punktezahl („sechzehneinhalb von einundfünzig"; Z. 001) das Resultat des Schülers wieder. Dass die Kategorie „Punkte" als Beurteilung für die Interagierenden von Relevanz ist, zeigt sich an der Reaktion der Mutter. Mittels „EI;" (Z. 002) tut diese – noch vor der Nennung einer konkreten Note durch die Lehrerin – ihr Erstaunen über das negative Resultat ihres Sohnes kund. Im unmittelbaren Anschluss daran folgt die Übermittlung einer Beurteilung durch die Lehrerin im Rahmen der Nennung einer Note („im FÜNferbereich"; Z. 003), die sich aus der zuvor erwähnten Punktezahl ergibt bzw. ergeben wird.

In Datum 3 berichtet die Lehrerin dem Vater über ihren Eindruck von der Schülerin Natascha. Im Rahmen der Schilderung ihrer Perspektive informiert die Lehrerin das Elternteil über ihre „Bewertung" des Kindes.

Datum 3 ((Grundschule, Kleinstadt 1, G 115) L'in, V)

```
001  L‘in  naTAscha °hh war-
002        ja:;
003        (---)
004        is EINfach,
005        (2.5)
006        MÖCHte sehr vIEl und sehr schnEll,
007  V     ja,
008  L‘in  und äˀ SCHAFFT dann schon mal die sachen nIch so
           gut;
009  V     ja das is das proBLEM;=
010        =ja.
```

Nachdem die Lehrerin in Zeile 006 zunächst ihre Sichtweise präsentiert hat, dass Natascha „sehr vIEl und sehr schnEll [MÖCHte]", also damit gewissermaßen einen Übereifer der Schülerin impliziert, überliefert sie in Zeile 008 eine negative Bewertung: Sie macht deutlich, dass die Schülerin „dann schon mal die sachen nIch so gut [SCHAFFT]", und nimmt damit eine Einstufung der Leistung von Natascha mittels eines „Bewertungsausdrucks" (Sandig 1979) vor: Dieser Bewertungsausdruck (hier als „Litotes"; vgl. Bergmann 1999), bestehend aus der Negationspartikel „nIch", der Gradpartikel „so" sowie dem Adjektiv „gut", reprä-

sentiert im Kontext der Gesprächssituation keine institutionell festgelegte Kategorie (Punkte, Noten) zur Evaluierung der Leistung der Schülerin;[158] vielmehr handelt es sich um eine persönliche Stellungnahme der Lehrerin, basierend auf den verschiedenen Eindrücken, die diese in ihrer Auseinandersetzung mit Natascha in der Vergangenheit gewinnen konnte.[159]

Beurteilungen und Bewertungen werden freilich nicht nur isoliert voneinander übermittelt, wie Datum 4 veranschaulicht. Nachdem die Lehrerin geschildert hat, dass die Schülerin ihres Erachtens über eine schwache Ausdrucksfähigkeit verfügt, geht sie auf die vergangene Klassenarbeit ein.

Datum 4 ((Gymnasium, Großstadt 3, G 34) L'in, M, S'in, S)

```
001  L'in  SCHRIFTlich waren dann die war die arbeit
           [ja leider       ]
002  M     [war ja NICH so- ]
     L'in  nI[ch so]::-
003  M       [nee, ]
004  L'in  mit ner äh:: (1.0, schnalzt?) <<gerundet, p>
           vier PLUS;>
005        (1.0)
006        <<p> war NICH so gut.>
```

In Zeile 001 informiert die Lehrerin über eine negative Bewertung, die sich auf die Klassenarbeit der Schülerin bezieht: „war die arbeit ja leider NICH so:-". Auffällig ist, dass der eigentliche Bewertungsausdruck („nich so X") infolge des Fehlens eines erwartbaren bewertenden Adjektivs („gut"/„toll"/„schön" etc.) zwar strukturell, also syntaktisch, unvollständig bleibt, die Äußerung von ihrem pragmatischen Gehalt her von der Mutter jedoch als eine vollständige behandelt wird:[160] Nachdem Letztere in Überlappung mit der Lehrerin zunächst eine in lexiko-semantischer Hinsicht nahezu identische Bewertung produziert hat („war ja NICH so-"; Z. 002), stimmt sie der von der Lehrerin produzierten mittels „nee;"

158 Zwar repräsentiert „gut" im Rahmen der schulischen Notengebung auch die Note „zwei" und damit eine institutionell verfestigte Kategorie zur Leistungsbeurteilung, doch lässt sich diese Lesart im obigen Kontext ausschließen.

159 Zum Einsatz von Litotes-Konstruktionen im Kontext der Übermittlung negativer Beurteilungen und Bewertungen siehe Kapitel 6.5.1.1.

160 Zur Verwendung derartiger Aposiopese-Konstruktionen als Verfahren konversationeller Indirektheit siehe die Ausführungen in Kapitel 6.5.1.2.

(Z. 003) zu. Damit zeigt sie an, dass sie die von der Lehrerin übermittelte Bewertung (als eine solche) verstanden hat und diese auch in inhaltlicher Hinsicht teilt. Im unmittelbaren Anschluss daran überliefert die Lehrerin eine konkrete Beurteilung der Arbeit, indem sie auf die von der Schülerin erzielte Note „vier PLUS;" (Z. 004) verweist. Der Beurteilung folgt abschließend mit „war NICH so gut." erneut eine Bewertung. Die die Beurteilung gewissermaßen einrahmenden negativen Bewertungen liefern schließlich Kontextualisierungshinweise für den Umstand, dass die Note „vier PLUS" in diesem Fall als ein negatives Urteil über die schriftliche Leistung der Schülerin behandelt wird.[161]

6.2.2 „Positive" vs. „negative" Beurteilungen/Bewertungen

Setzt man sich mit der Übermittlung positiver und negativer Beurteilungen/Bewertungen durch Lehrkräfte auseinander, so muss zunächst die Frage geklärt werden, was genau mit den Adjektiven „positiv" und „negativ" in diesem Zusammenhang jeweils konzeptualisiert wird. Aus einem gesprächsanalytischen Blickwinkel bedarf es zur Beantwortung dieser Frage des Einbezugs der Übermittelnden, also der Lehrkräfte, selbst:[162] Als „positiv" und „negativ" können demnach diejenigen Beurteilungen/Bewertungen angesehen werden, die von den LehrerInnen in der konkreten Gesprächssituation als „positive" bzw. „negative" markiert werden. Während „positive" Beurteilungen/Bewertungen von den Lehrkräften meist als „*Es besteht kein pädagogischer Interventionsbedarf!*" bzw. „*Es kann so weitergehen wie bisher!*" behandelt werden, verhält es sich bei „negativen" entgegengesetzt dazu: Indiziert werden kann zum einen die Notwendigkeit zu pädagogischer Intervention, da die erfolgreiche Umsetzung des Bildungs- und Erziehungsauftrags (zumindest partiell, im Hinblick auf ein bestimmtes Unterrichtsfach) im Falle andauernder unzureichender Leistungen oder inadäquaten Verhaltens potentiell als gefährdet erscheint.[163] Zum anderen kann jedoch auch

161 Ein Blick in das Korpus zeigt, dass die Schulnote „vier" – je nach Kontext – von den Interagierenden durchaus auch als positives Urteil behandelt werden kann. Dies ist insbesondere dann der Fall, wenn SchülerInnen in dem betreffenden Schulfach vorher Leistungen erbracht haben, die notenmäßig mit „fünf" oder „sechs" beurteilt wurden und dementsprechend potentiell versetzungsgefährdende Folgen nach sich ziehen. Zur Problematik der Klassifikation von Beurteilungen als „positive" bzw. „negative" siehe die Ausführungen im folgenden Kapitel 6.2.2.
162 Da der Fokus der Untersuchung auf der Handlung des Übermittelns durch die Lehrenden liegt, ist die sich anschließende Reaktion der Eltern, also ob diese eine Beurteilung als „positiv" oder „negativ" behandeln, hier zunächst nicht von Relevanz.
163 Siehe hierzu auch Pillet-Shore (2003).

impliziert werden, dass eine erfolgreiche Umsetzung dieses Auftrags zwar nicht gefährdet ist und somit kein zwingender Interventionsbedarf besteht, die SchülerInnen sich allerdings derzeit „unter Wert" verkaufen und den an sie gehegten (positiven) Erwartungen nicht in Gänze entsprechen; d. h. die Leistung und/oder das Sozialverhalten könnten besser bzw. angemessener sein, sofern daran gearbeitet wird.

Dieses Vorgehen, die Perspektive der Handelnden selbst zu berücksichtigen, birgt verschiedene Vorteile gegenüber der Orientierung an kontextlosgelösten, von außen herangetragenen Indikatoren, was eine positive und was eine negative Beurteilung bzw. Bewertung sein muss: Zwar wird vor dem Hintergrund der Gattung sowie dem daraus ableitbaren (Welt- und Gattungs-)Wissen, das den Interagierenden (sowie den Analysierenden) unterstellt werden darf, freilich niemand daran zweifeln, dass beispielsweise die Note „ungenügend"/„sechs" im schulischen Kontext eine „negative" Leistungsbeurteilung darstellt, kann diese doch potentiell versetzungsgefährdende Folgen für die SchülerInnen nach sich ziehen. Ebenso ist es intuitiv einleuchtend, dass es sich um eine positive Bewertung des Sozialverhaltens handelt, wenn die Lehrkraft einem Schüler oder einer Schülerin ein „tadelloses Benehmen" attestiert. Doch tun sich im Hinblick auf Beurteilungen Fälle auf, die sich dieser kontextlosgelösten „positiv"-„negativ"-Zuordnung entziehen: So kann – um nur ein Beispiel zu nennen – die Note „befriedigend"/„drei" durchaus eine „positive" Beurteilung darstellen, wenn die Leistung der beurteilten SchülerInnen in den vorherigen Arbeiten zwischen „mangelhaft"/„fünf" und „ungenügend"/„sechs" schwankte; gleichermaßen kann die Note „drei" aber auch eine „negative" Beurteilung darstellen, wenn das Schulkind zuvor mit der Note „gut"/„zwei" oder „sehr gut"/„eins" beurteilt wurde. In Anbetracht dieses Umstands ist es erforderlich, im jeweiligen Einzelfall die Perspektive der Lehrkräfte bei der Klassifizierung als „positive" bzw. „negative" Beurteilung/Bewertung mit einzubeziehen.

Die folgenden Transkriptausschnitte verdeutlichen anhand klar nachvollziehbarer Fälle, wie Lehrkräfte erkennbar machen, dass es sich im jeweiligen Fall um eine „positive" bzw. „negative" Beurteilung handelt: Datum 5 und 6, die demselben Gespräch entstammen, liefern Beispiele für die Übermittlung „positiver" Beurteilungen, Datum 7 und 8 für die „negativer". In Datum 5 informiert die Lehrerin die Mutter über die Noten des Schülers in Mathematik und Physik, in Datum 6 geht es um die Note in Deutsch.

Datum 5 ((Gymnasium, Großstadt 3, G 33) L'in, M)

```
001  L'in  mathe eins MInus;
002        (1.0)
```

```
003         als ZWIschenstand wie gesacht_[äh ]:-
004  M                                     [hm,]
005  L'in   physik EINS;
006         (-)
007         NICHTS zu meckern;
008         (-)
009         ALles im grünen berEIch.
010  M      also so (.) wie (.) zum HALBjahr hin;
011  L'in   j[o- ]
012  M       [( )]
013         (--)
014         ja GUT;
015         (-)
016         hört sich GUT an.
```

Datum 6 ((Gymnasium, Großstadt 3, G 33) L'in, M)

```
001  L'in   die ARbeit war drEI,=
002         =und als ZWIschennote für die erprobungsstufen
            konferenz hatte ich AUch ne drei veranschlagt;
003         also:-
004         (1.0)
005         proBLEMloser bereich;
006  M      [gut;]
```

In Datum 5 setzt die Lehrerin die Mutter davon in Kenntnis, dass die Leistungen des Schülers in Mathematik und Physik von den betreffenden FachlehrerInnen mit den Noten „eins MInus" (Z. 001) und „EINS" (Z. 005) beurteilt wurden. Vor dem Hintergrund des institutionell verankerten deutschen Notensystems, das von der Note „eins" (sehr gut) bis „sechs" (ungenügend) reicht, handelt es sich hierbei somit um die bestmöglichen Resultate, die von SchülerInnen erzielt werden können. Liefert also schon die im Rahmen der Gattung aktivierte Semantik von „eins" und „eins MInus" Indizien dafür, dass es sich bei den beiden Beurteilungen um „positive" handelt, wird dies mit Blick auf die folgenden Ausführungen der Lehrerin noch deutlicher: Sie kommentiert diese Beurteilungen mit „NICHTS zu meckern;" (Z. 007) und „ALles im grünen berEIch." (Z. 009) und deutet damit an, dass keine Notwendigkeit zu pädagogischer Intervention besteht.

Im Zuge der Verwendung dieser idiomatisch verfestigten „dichten Konstruktionen“[164] („NICHTS zu meckern“, „ALles im grünen berEICH“) wird auch ikonisch widergespiegelt, dass kein großer Redebedarf besteht und in der Agenda schnell zum nächsten Punkt gewechselt werden kann.

Ähnlich verhält es sich in Datum 6, allerdings in Bezug auf eine andere Beurteilung (Note „drei“): Die Lehrerin teilt der Mutter mit, dass sie im Unterrichtsfach Deutsch als Note „ne drei veranschlagt“ (Z. 002) hat. Ausgehend vom beschriebenen Notensystem stellt die Note „drei“ eine Beurteilung dar, die rein semantisch vor dem Gattungshintergrund zunächst keine Rückschlüsse darauf zulässt, ob es sich hier um eine „positive“ oder aber „negative“ handelt; so ist diese im Mittelfeld des gesamten Notenspektrums zu verorten. Infolge der Tatsache jedoch, dass die Lehrerin diese ebenfalls im Rahmen einer dichten Konstruktion mit „proBLEMloser bereich;“ (Z. 005) kommentiert, wird diese im gegebenen Kontext als eine „positive“ Beurteilung behandelt, die keiner weiteren Erörterung bedarf. Pädagogischer Interventionsbedarf besteht demnach nicht.

Die Note „drei“ kann jedoch auch als „negative“ Beurteilung behandelt werden, wie sich mit Blick auf Datum 7 zeigt. Im vorliegenden Ausschnitt informiert die Lehrerin die Mutter (als „overhearing audience“) sowie die Schülerin über den aktuellen Notenstand.

Datum 7 ((Gymnasium, Großstadt 2, G 9) L’in, M, S’in)

```
001 L‘in  müsst ich jEtzt eine NOte geben,
002       dann: WÜRDST du so zwischen:-
003       (2.0)
004       zwei und DREI liegen.
005       (1.5)
006       ne?
007       wahrscheinlich jetzt so: Eher noch drei PLUS,
008       da m? (-) kannst du dir noch n bisschen mEhr (.)
          MÜhe geben;
```

In Zeile 004 setzt die Lehrerin ihre RezipientInnen zunächst davon in Kenntnis, dass die Leistung der Schülerin notenmäßig im Bereich zwischen „zwei und DREI“ (Z. 004) liegt. Diese Beurteilung revidiert sie jedoch in Zeile 007, indem sie die schlechtere der beiden genannten Noten als die von ihr favorisierte ausgibt:

164 Unter „dichten Konstruktionen“ versteht Günthner (2006a: 115) – formal betrachtet – solche, bei denen obligatorische Felderpositionen bzw. notwendige syntaktische Positionen unbesetzt bleiben.

„wahrscheinlich jetzt so: Eher noch drei PLUS,“. Im Zuge der sich anschließenden Äußerung in Zeile 008 wird ersichtlich, dass die Lehrerin die Note „drei PLUS“ im Kontext des Gesprächs als eine tendenziell „negative“ behandelt: So legt sie der Schülerin nahe, dass diese sich in Anbetracht der besagten Note ein „bisschen mEhr (.) MÜhe geben“ könnte. Diesen Aufruf zu einer Modifizierung des Arbeitsverhaltens der Schülerin formuliert die Lehrerin – verdeutlicht u. a. am Gebrauch des Modalverbs „können“ („…kannst du…“) – als Option, nicht als obligatorisch. Sie bringt damit implizit zum Ausdruck, dass zwar keine Notwendigkeit zu einer pädagogischen Intervention besteht, die Schülerin sich jedoch in Anbetracht ihrer suboptimalen Arbeitseinstellung in gewisser Weise „unter Wert“ verkauft, da eine bessere schulische Leistung durchaus im Rahmen des Möglichen wäre. Auffällig im Vergleich zu Datum 6 ist zudem Folgendes: Während die Lehrerin die Note „drei“ dort im Rahmen einer dichten Konstruktion, und somit mit geringem sprachlichen Aufwand, als eine „positive“ präsentiert, leistet die Lehrkraft in Datum 7 wesentlich größere Formulierungsarbeit, um dieselbe Note als eine „negative“ zu rahmen. Sie schwächt ihr Urteil nicht nur ab („*wahrscheinlich jetzt so: Eher noch* drei PLUS,“), sondern setzt in Zeile 008 nach einem Abbruch erneut an und produziert zudem mehrere Pausen. Schon hier zeigen sich erste Indizien dafür, dass die Übermittlung „positiver“ und „negativer“ Evaluationen von den Lehrkräften in sprachlicher Hinsicht unterschiedlich gehandhabt wird.[165]

Datum 8 liefert ein weiteres Beispiel für eine Beurteilung, die von der Lehrkraft als „negativ“ behandelt wird.

Datum 8 ((Gymnasium, Großstadt 2, G 8) L’in, V)

```
001  L‘in  jetzt: MÜSST ich ihm eine: <<stockend> m> nOte
           geben,=
002        =w? IRgendwas zwischen vier und fünf.
003        <<p> also das is ECHT nich gut;>
004  V     MÜNDlich;
005  L‘in  ja;
006  V     ja;
007        (1.0)
008        o[KAY,]
```

165 Ausführlich zu den Unterschieden in der Übermittlung positiver und negativer Nachrichten sowie zum konversationsanalytischen „Präferenz“-Konzept, das in diesem Zusammenhang eine wichtige Rolle spielt, siehe die Darstellung in Kapitel 6.4.

```
009  L'in  [also] der muss auf JEden fall mehr machen;
010        (-)
011  V     ja;
```

In den Zeilen 001–002 informiert die Lehrerin den Vater darüber, dass der Schüler „zwischen vier und fünf“ (Z. 002) steht. Noten im Fünferbereich repräsentieren per se „negative“ Beurteilungen, da diese – wie allen Interagierenden aufgrund ihres Gattungswissens bewusst ist –potentiell versetzungsgefährdende Folgen für SchülerInnen haben. In den folgenden Äußerungen der Lehrerin finden sich darüber hinaus jedoch noch weitere Hinweise, die dafür sprechen, die Beurteilung als eine „negative“ anzusehen: Dies geschieht zum einen durch die direkte Kommentierung derselben in Form einer ebenfalls „negativen“ Bewertung („also das is ECHT nich gut;“), zum anderen durch den Hinweis darauf, dass der Schüler „mehr machen [muss]“.[166] Im Gegensatz zu Datum 7 stellt die Lehrerin die Befolgung der Anweisung hier nicht als optional, sondern als obligatorisch dar, verdeutlicht durch den Gebrauch des Modalverbs „müssen“ sowie der hyperbolischen, den Hauptakzent tragenden Formulierung „auf JEden fall“. Damit zeigt die Lehrerin pädagogischen Interventionsbedarf an: Der Schüler muss dazu gebracht werden, seine Arbeitseinstellung zu verändern.

Die vorliegenden Beispiele veranschaulichen den Charakter „positiver“ und „negativer“ Beurteilungen, die erst dadurch zu „positiven“ und „negativen“ werden, dass sie von den Lehrkräften als solche entsprechend behandelt werden.

6.3 Unterschiede in der Behandlung positiver und negativer Beurteilungen/Bewertungen durch die Eltern

Beurteilungen und Bewertungen der Lern- und Leistungsentwicklung sowie des Sozialverhaltens der SchülerInnen durch Lehrkräfte können – wie beschrieben – sowohl positiv als auch negativ ausfallen. Während etwa eine gute Note oder tadelloses Benehmen der SchülerInnen von den Eltern als eine erfreuliche Nachricht behandelt wird, verhält es sich bei einer schlechten Note und undiszipliniertem Verhalten anders: Mutter und Vater verbalisieren bisweilen ihre Unzufriedenheit über das Gehörte oder zeigen emotionale Reaktionen, die auf Enttäuschung schließen lassen. Diese Reaktionen der Eltern zeugen davon, dass es sich bei der Übermittlung negativer Beurteilungen/Bewertungen um potentiell heikle

166 Zudem sind in den Zeilen 001–002 – wie auch schon in Datum 7 – ebenfalls Abbrüche vorzufinden, die als Kontextualisierungshinweise für eine „negative“ Evaluation dienen.

Aktivitäten handelt, die von den Lehrkräften eine gesonderte Rücksichtnahme auf ihr Gegenüber erfordern. Es ist somit nicht verwunderlich, dass sich bei Lehrenden sprachliche Unterschiede in der Übermittlung positiver und negativer Beurteilungen/Bewertungen zeigen. Im Folgenden werden ausgewählte Beispiele präsentiert, die die referierten Beobachtungen anhand konkreter Gesprächssausschnitte belegen, also die Indizien dafür liefern, dass positive und negative Evaluationen Eltern in unterschiedlicher Weise tangieren. Im sich anschließenden Kapitel 6.4 gilt es, den Übermittlungsprozess der Lehrkräfte in den Blick zu nehmen: Welche sprachlichen Unterschiede zeigen sich in der Übermittlung positiver im Vergleich zu derjenigen negativer Bewertungen und Beurteilungen? Mit diesen Ausführungen ist die Basis geschaffen für die detaillierte Analyse sprachlich-kommunikativer Verfahren zur Übermittlung negativer Evaluationen in Kapitel 6.5.

Eltern reagieren – wie angedeutet – in unterschiedlicher Form auf die Übermittlung positiver bzw. negativer Beurteilungen durch Lehrkräfte. Datum 9 und 10 liefern Beispiele für die Reaktion der Eltern auf positive Bewertungen und Beurteilungen, Datum 12 und 13 repräsentieren den entgegengesetzten Fall, die Reaktionen auf negative.

Datum 9 ((Grundschule, Kleinstadt 1, G 120) L'in, M, S'in)

```
001         (1.5)
002  L‘in   nee;=
003         =emma macht ihr ding GUT;
004         (1.0)
005  M      PRIma.
006         (-)
007         also SO: (.) ham wir kEIne schwierigkeiten-=
008  L‘in   =wir haben überHAUPT keine schwierigkeiten;
009  M      schön;
((Die Folgezeit wurde ausgespart; der sich anschließende Auszug
entstammt dem Ende des Gesprächs.))
010  M      na PRIma;
011  L‘in   nee;
012  M      ham_wer auf JEden fall-
013         (-)
014         hach (.) bin ich FROH dass mer da-
015         (1.0)
```

016 L'in nee brauchen [sich KEIne gedanken machen;]
017 M [wenn dat so (also) WEItergeht]
dann-
018 L'in GAR keine;

Datum 10 ((Gymnasium, Großstadt 3, G 47) L'in, M, S'in)

001 L'in ansonsten grOßes LOB,
002 (1.5)
003 du standest auch mit als einer der Ersten auf
unserer LISte;=ne?
004 (1.0)
005 von DEN kindern-=
006 =die sich tAdellos beNEHmen;=oder?
007 (1.0)
008 S'in <<p> ja kann SEIN;>
009 L'in ja:?
010 M <<mit geschlossenem Mund lachend> hm[hm]hm>
011 S'in <<mit geschlossenem Mund lachend> [hm]>
012 L'in miriam hat ein sEhr sehr gutes soziALverhalten;
013 M °hh [(PRIma)]

In beiden Transkriptausschnitten übermittelt die jeweilige Lehrkraft eine positive Bewertung bzw. Beurteilung in Bezug auf die Lern- und Leistungsentwicklung bzw. das Sozialverhalten der SchülerInnen. Nachdem die Lehrerin die Mutter in Datum 9 zunächst darüber informiert hat, dass Emma eine fleißige, konzentrierte und fröhliche Schülerin ist, produziert sie in Zeile 003 eine resümierende Bewertung, die die Lern- und Leistungsentwicklung der Schülerin betrifft: „emma macht ihr ding GUT;". Die darauf folgende Reaktion der Mutter lässt darauf schließen, dass diese die Mitteilung als eine erfreuliche Nachricht aufgefasst hat: So bewertet sie diese Nachricht der Lehrerin mittels des als Antwort fungierenden Adjektivs „PRIma." als positiv. Im unmittelbaren Anschluss produziert sie eine „Verstehensdokumentation"[167] des von der Lehrerin Gesagten, die dies bestätigt: „also SO: (.) ham wir kEIne schwierigkeiten-" (Z. 007). Hiermit gibt die Mutter zu erkennen, dass sie die Bewertung der Lehrerin als *„Es besteht kein pädagogischer Interventionsbedarf!"* interpretiert, was daraufhin von der Letzteren im Rahmen

167 Zu „Verstehensdokumentationen" im gesprochenen Deutsch siehe Deppermann (2008b) und Deppermann/Schmitt (2009).

einer Echo-Struktur in Zeile 008 („wir haben überHAUPT keine schwierigkeiten;“) bestätigt wird. Die Mutter quittiert dies abermals mit einer positiven, ihre Zufriedenheit zum Ausdruck bringenden Bewertung: „schön;“ (Z. 009). Nachdem die Interagierenden sich in der Folgezeit zunächst über verschiedene andere Dinge unterhalten haben, kommt die Mutter in Zeile 010 auf die beschriebenen positiven Bewertungen der Lehrerin zurück: Sie äußert explizit, dass sie „FROH“ (Z. 014) darüber ist, was sie von der Lehrerin erfahren hat.

Auch Datum 10 veranschaulicht, wie Eltern auf positive Bewertungen/Beurteilungen der SchülerInnen reagieren: In den Zeilen 001 und 006 überliefert die Lehrerin Bewertungen des Sozialverhaltens der Schülerin, die im Rahmen der direkten Adressierung der Letzteren als Komplimente fungieren: So spricht sie der Schülerin zunächst „grOßes LOB“ aus und attestiert dieser im Anschluss ein „tAdellos[es] beNEHmen“. Die Mutter wird hier in die Rolle einer „overhearing audience“ (Heritage 1985) versetzt: So gelten die Komplimente zwar einerseits der Schülerin, andererseits dient die Realisierung dieser Bewertungen dem Zweck, die Mutter über das Sozialverhalten der Schülerin zu informieren. In Zeile 010 verdeutlicht die Mutter, dass sie die Rolle als „overhearer“ für sich annimmt: In Form einer paraverbalen Reaktion, eines Lachens, ratifiziert sie den Erhalt der Information und verdeutlicht ihre positive Aufnahme dieser Nachricht. In der Folge wendet sich die Lehrerin nun explizit der Mutter zu, referiert auf die anwesende Tochter in der dritten Person und beurteilt/bewertet[168] deren Sozialverhalten mit „sEhr sehr gut[ ]“ (Z. 012). Die Reaktion der Mutter entspricht jener aus Datum 9: Mittels der Verwendung des Adjektivs „PRIma“ signalisiert sie ihre die Beurteilung/Bewertung betreffende Zufriedenheit.[169]

168 Die Äußerung in Zeile 012 bildet einen Beleg dafür, dass zwischen Beurteilungen und Bewertungen nicht in jedem Fall eindeutig getrennt werden kann: So ist nicht zu entscheiden, ob es sich bei „sehr sehr gutes soziALverhalten“ schlicht um eine extrem positive Bewertung handelt oder aber ob die Lehrerin auf die Schulnote „eins“, also „sehr gut“, rekurriert.

169 Auch gibt es Beispiele im Korpus wie in Datum 11, in denen Eltern sich in ihrer Reaktion auf die Übermittlung einer positiven Bewertung durch Lehrkräfte bedanken (wie die Mutter in Zeile 006). Dies zeugt davon, dass schulische (Miss-)Erfolge des Kindes von den Eltern durchaus als eigene (Fehl-)Leistungen angesehen bzw. interpretiert werden können, Eltern sich folglich als eng vernetzt mit ihrem Kind ansehen.

Datum 11 ((Gymnasium, Großstadt 3, G 45) L’in, M)

```
001 L'in °h großes LOB finde Ich,
002      das was ICH so mitbekomme,
003      äh: vom soziALverhalten;
004      ein SEHR angenehmer jUnge.
005      ein SEHR angenehmer schüler.
006 M    dankeSCHÖN,
```

Positive Beurteilungen/Bewertungen durch Lehrkräfte werden von den Eltern meist als „*Es besteht kein pädagogischer Interventionsbedarf!*“ interpretiert, die Reaktion fällt – etwa in Form der Kundgabe von Zufriedenheit – entsprechend positiv aus. Im Falle negativer Beurteilungen/Bewertungen hingegen verhält es sich anders, wie Datum 12 und 13 veranschaulichen. In Datum 12 informiert die Lehrerin die Eltern über die schlechte Note des Schülers in der mündlichen Mitarbeit im Unterrichtsfach Deutsch.

Datum 12 ((Gymnasium, Großstadt 3, G 35) L'in, M, V)

```
001  L'in  weil ich dA doch äh SORge hab,
002        dass DAS äh:-
003        (-)
004        JA;
005        mündlich IS halt-
006        (---)
007        ↑FÜNF;
008        (---)
009        vier minus ↑FÜNF;
010        also was
           Ande[res kann ich ihm da im moment nich gEben;]
011  V         [ja da müssen wir mit ihm noch            ]
           [SPREchen darüber;]
```

In den Zeilen 005–009 liefert die Lehrerin eine Beurteilung der mündlichen Mitarbeit des Schülers: Sie informiert die Eltern darüber, dass sie die derzeitige Leistung des Schülers mit einer „↑FÜNF“ (Z. 007) bzw. „vier minus ↑FÜNF“ (Z. 009) benoten würde. Dass es sich hierbei um eine negative Beurteilung handelt, zeigt der weitere Gesprächsverlauf: Unmittelbar nach der Verkündung der Note fügt die Lehrerin in Zeile 010 hinzu, dass sie dem Schüler „was ANderes“, also eine andere (bessere) Note, momentan nicht geben kann, womit sie eine Rechtfertigung für ihre vollzogene Beurteilung liefert. Im Gegensatz zu Datum 9 und 10 interpretiert das Elternteil die Äußerungen der Lehrerin hier als „*Es besteht pädagogischer Interventionsbedarf!*“: So weist der Vater in Zeile 011 auf die Notwendigkeit hin, das direkte Gespräch mit seinem Sohn zu suchen, um diesem die prekäre Situation vor Augen führen und ggf. Lösungsmöglichkeiten für diese problematische Ausgangslage entwickeln zu können.

In Datum 13 unterrichtet die Lehrerin die Mutter über den aktuellen Leistungsstand der Schülerin im Unterrichtsfach Deutsch, der sich aus den bisher erzielten mündlichen und schriftlichen Noten zusammensetzt.

Datum 13 ((Gymnasium, Großstadt 3, G 34) L'in, M, S'in, S)

```
001  L'in  also als ZWIschennote hab ich bei ihr ähm:
           verAnschlagt-=
002        =für die: erprObungsstufenkonferenz ne VIER,
003        °hh das liegt allerdings auch DAran,
004        dass das mit der mündlichen MITarbeit bei jana
           nich GANZ so-
005  M     ↑O[H mann.]
006  L'in    [GUT    ] funktioniert.
007         (-)
008  S'in  <<p> !SAG! ich dir doch.>
```

Die Lehrerin beurteilt den Leistungsstand der Schülerin in Zeile 002 mit der Note „VIER". Auch in diesem Transkriptausschnitt behandeln die Interagierenden diese Beurteilung (also die Note „vier") als eine negative: So liefert die Lehrerin im unmittelbaren Anschluss eine Erklärung für die besagte Note, nämlich dass diese „allerdings auch" auf die „nich GANZ so- GUT[e]" (Z. 004/006) mündliche Mitarbeit der Schülerin zurückzuführen ist. Auffällig ist nun die Reaktion der Mutter, die in Überlappung mit den Ausführungen der Lehrerin ein „↑OH mann." (Z. 005) produziert. Auch wenn sich nicht eindeutig entscheiden lässt, ob die Interjektion „↑OH mann." eine Reaktion auf die negative Beurteilung aus Zeile 002 („VIER") oder aber die negative Bewertung aus Zeile 004 („nich GANZ so-") darstellt, besteht doch kein Zweifel in Bezug auf deren Lesart: Interjektionen wie diese „bewegen sich zwischen emotionalen Reaktionen und Bewertungen eines Sachverhalts" (Duden-Grammatik 2009: 597). Ehlich (1986: 79) etwa beschreibt *ōh* als

> Ausdruck des Klagens [...]. Vorausgegangen sind Ereignisse oder Handlungen, die die Integritätszone des Sprechers verletzt und ihn dadurch getroffen haben. Betroffenheit von einer vorgängigen Handlung oder einem vorgängigen Ereignis wird dem anderen Interaktanten mitgeteilt.

Die Mutter bringt folglich nicht nur ihre negative Bewertung dieser Nachrichten der Lehrerin zum Ausdruck, sie zeigt darüber hinaus eine emotionale Reaktion, die sich als Enttäuschung oder negatives Erstaunen interpretieren lässt. Dass die Schülerin im unmittelbaren Anschluss mit der Äußerung „!SAG! ich dir doch." (Z. 008) diese emotionale Reaktion kommentiert, belegt in gewisser Weise diese Interpretation: So hält die Schülerin es für notwendig, die Mutter darauf hinzuweisen, dass mit diesem (negativen) Resultat bereits zu rechnen war.

Die in Datum 9 bis 13 dargestellten Reaktionen der Eltern lassen auf eine unterschiedliche mentale Verarbeitung des Gesagten schließen: Während positive Beurteilungen/Bewertungen von den Eltern zumeist als „*Es besteht kein pädagogischer Interventionsbedarf!*“ interpretiert werden und dementsprechend zum sprachlichen Ausdruck von Freude, Zufriedenheit und/oder Erleichterung führen können, verhält es sich im Falle negativer Diagnosen in der Regel anders: Eltern deuten diese vice versa als „*Es besteht pädagogischer Interventionsbedarf!*“, und es kommt immer wieder zur Kundgabe von Enttäuschung oder Ärger.

6.4 Unterschiede in der Übermittlung positiver und negativer Beurteilungen/Bewertungen durch die Lehrkräfte – ein Fall für die Präferenzorganisation

Datum 14 ((Hauptschule, Kleinstadt 2,G 103) L, M, S)

```
001 L    äh:::; hhh°
002      (1.5)
003      ähm-
004      (1.5)
005      JA:;
006      fangen_we mit dem gUten oder
         mit dem SCHLECHten an;
007      (2.0)
```

Die Übermittlung positiver und negativer Beurteilungen und Bewertungen an Eltern stellt Lehrkräfte vor eine besondere Aufgabe, die sich mit Maynard (2003: 60) wie folgt beschreiben lässt:

> Deliverers must anticipate the nature of the news for recipients – their understandings and expectations – act in terms that enhance relationship, and then presage the news in a relevant way.

Die Antizipation, ob eine bestimmte Beurteilung/Bewertung eine für Eltern gute oder schlechte Nachricht bedeutet, bildet einen mentalen Akt, zu dem der/die Analysierende keinen direkten Zugang hat. Indizien im Hinblick auf die Frage, ob Lehrkräfte eine solche Beurteilung/Bewertung als positiv oder negativ für ihr Gegenüber einschätzen, liefert jedoch das sprachliche Verhalten der Ersteren: So zeigt sich mit Blick auf die dem Korpus zugrunde liegenden Gespräche, dass die

Übermittlung positiver Beurteilungen/Bewertungen in vielen Fällen eine präferierte Handlung, die negativer eine dispräferierte Handlung darstellt.[170] Damit lassen sich Rückschlüsse auf die Konzeptualisierung einer Handlung als problematisch bzw. nicht-problematisch ziehen, wie Silverman (1997: 136) verdeutlicht: „Rather, the distinction between a ‚preferred' and ‚dispreferred' action format is a resource for the interactants, through the use of which they can portray their actions as problematic, or not."

Das „Präferenz"-Konzept, wie es in der Konversationsanalyse entwickelt wurde, bezieht sich „nicht auf die Vorlieben der Sprecher oder Hörer", sondern ist vielmehr als ein „strukturelles Phänomen" (vgl. Levinson 2000: 361) anzusehen:[171] Schegloff (1988: 445) verdeutlicht dies anhand einer Gegenüberstellung klassischer Merkmale präferierter und dispräferierter Handlungen am Beispiel von „Antworten" („responses"):

> Dispreferred responses may be accompanied by accounts, whereas preferred ones generally are not. Dispreferred responses may be expressed in attenuated or mitigated form, or even shaped as preferred responses, but the opposite is not the case. Preferred responses generally are packaged in short turns, or at the very start of longer ones, whereas dispreferred responses regularly come in long complex turns, are placed late within them, and are preceded in them by various other components of the sorts already mentioned—accounts, excuses, mitigations, attenuations, and apparent offerings of preferred responses. Commonly, dispreferred responses are preceded by some delay component in their turn, [...] whereas preferred responses come at the very start. Further, when a dispreferred response is delivered, the turn-start itself is commonly delayed, either by silence intervening between it and the talk being responded to, or by some other intervening talk [...].

Zwar handelt es sich bei den von Schegloff (1988) beschriebenen „Antworten" um „responding actions" (Pomerantz/Heritage 2013: 213), während die in diesem Kapitel untersuchten Übermittlungen von Beurteilungen/Bewertungen häufig

---

170 Ähnliche Beobachtungen macht Pillet-Shore (2012: 184) auch im Hinblick auf ihr Korpus amerikanischer LehrerIn-Eltern-Gespräche: „When assessing students' academic performance and/or in-class behavior, teachers produce positively valenced, praising assessments as ‚preferred' actions, whereas they produce negatively valenced, criticizing assessments as ‚dispreferred' actions." Siehe hierzu auch Pillet-Shore (2001, 2015b).

171 Siehe hierzu auch Schegloff (2007: 61): „It is important throughout the discussion of preference and dispreference to keep clearly in focus that this is a social/interactional feature of sequences and of orientations to them, *not a psychological one*. It is not a matter of the motives or desires or likings (in that sense of ‚preferences') of the participants – whether speaker or recipient, of first or second pair part (although in any given case the sequential preference and individual leaning may coincide, perhaps even in most cases). ‚Preferred' and ‚Dispreferred' rather refer to structural relationship of sequence parts."

„initiating actions" (Pomerantz/Heritage 2013: 217) darstellen; dennoch zeigen die von Schegloff (1988) aufgelisteten Merkmale ihre Gültigkeit auch für die Letzteren. Datum 5 und 9, die bereits präsentiert wurden, liefern anschauliche Beispiel dafür, dass die Überlieferung positiver Beurteilungen/Bewertungen eine präferierte Handlung darstellt.

Datum 5 ((Gymnasium, Großstadt 3, G 33) L'in, M)

```
001  L'in  mathe eins MInus;
002        (1.0)
003        als ZWIschenstand wie gesacht_[äh ]:-
004  M                                   [hm,]
005  L'in  physik EINS;
006        (-)
007        NICHTS zu meckern;
008        (-)
009        ALles im grünen berEIch.
```

Datum 9 ((Grundschule, Kleinstadt 1, G 120) L'in, M, S'in)

```
001        (1.5)
002  L'in  NEE;=
003        =emma macht ihr ding GUT;
004        (1.0)
005  M     PRIma.
```

In beiden Transkriptausschnitten zeigen sich gleich mehrere der von Schegloff (1988) genannten Eigenschaften präferierter Handlungen: Die Übermittlung der positiven Beurteilungen „mathe eins MInus;" (Z. 001) und „physik EINS;" (Z. 005) in Datum 5 realisiert die Lehrerin ohne merkliche zeitliche Verzögerungen: Der Nennung der Unterrichtsfächer folgt im unmittelbaren Anschluss die Angabe der jeweiligen positiven Beurteilung. Schulfach und Note werden in derselben „Turnkonstruktionseinheit"[172] geliefert. „Accounts" finden sich keine, ganz im Gegenteil: In Form dichter Konstruktionen wie „NICHTS zu meckern;" und „ALles im grünen berEIch." kommentiert die Lehrerin im Anschluss ihre Beurteilungen. Diese Verdichtungsstrategien sowie der dadurch evozierte informelle Stil machen deutlich, dass Lehrkräfte positive Bewertungen und Beurteilungen als solche behandeln, die keiner langen sprachlichen Ausführungen

172 Zum Begriff „Turnkonstruktionseinheit" bzw. „beitragsbildende Einheit/*turn constructional unit*" siehe Levinson (2000: 323).

bedürfen, dementsprechend als unproblematisch gelten können. Die gleichen Merkmale offenbaren sich auch mit Blick auf Datum 9, in welchem die Lehrerin der Mutter im Rahmen eines sehr kurzen Turns eine positive Bewertung der Tochter mitteilt. Auch hier zeigen sich keinerlei „Disfluenzmarker“ (Fischer 1992), die darauf hindeuten, es handelte sich um eine potentiell problematische Aktivität.[173] Anders verhält es sich dagegen in Datum 3 und 12, die weiter oben ebenfalls vorgestellt wurden. Die Übermittlung einer negativen Bewertung in Datum 3 und die einer negativen Beurteilung in Datum 12 kennzeichnet jeweils eine dispräferierte Handlung.

Datum 3 ((Grundschule, Kleinstadt 1, G 115) L'in, V)

```
001  L'in  naTAscha °hh war-
002        JA;
003        (---)
004        is EINfach-
005        (2.5)
006        MÖCHte sehr vIEl und sehr schnEll,
007  V     ja,
008  L'in  und ä? ä? SCHAFFT dann schon mal die sachen nIch
           so gut;
009  V     ja das is das proBLEM;=
010        =ja.
```

Datum 12 ((Gymnasium, Großstadt 3, G 35) L'in, M, V)

```
001  L'in  weil ich dA doch äh SORge hab,
002        dass DAS äh:-
003        (-)
004        JA;
005        mündlich IS halt-
006        (---)
007        ↑FÜNF;
008        (---)
009        vier minus ↑FÜNF;
```

173 Siehe hierzu auch Pillet-Shore (2012: 183): „Thus, when teachers praise students, they systematically do so straightforwardly – without delay, qualification, or account.“

```
010        also was
           ANde [res kann ich ihm da im moment nich gEben;]
011  V          [ja da müssen wir mit ihm noch           ]
           [SPRechen darüber;]
```

In Datum 3 überliefert die Lehrerin die Bewertung erst zu einem sehr späten Zeitpunkt in Zeile 008. Sie setzt zuvor verschiedene Male zur Äußerungsproduktion an, bricht diese dann jedoch wieder ab (in Zeile 001 und 004). Es entstehen mehrere, zum Teil längere Pausen (in Zeile 003 und 005). Neben weiteren Disfluenzmarkern, wie sie beispielsweise durch das tiefe Einatmen der Lehrerin zu Beginn in Zeile 001 repräsentiert werden, zeigen sich zudem Elemente der Abschwächung: Hierfür steht etwa der Gebrauch der Litotes-Konstruktion „SCHAFFT dann schon mal die sachen *nIch so gut*;" (Z. 008) die – mit Bergmann (1999: 180–184) argumentiert – dazu dient, die Nennung einer explizit negativen Bewertung (z. B. „schlecht") zu vermeiden.[174] Auch in Datum 12 zeigen sich verschiedene Merkmale, die Schegloff (1988) als Indizien für dispräferierte Handlungen ausmacht: die zeitlich verzögerte Realisierung der negativen Beurteilung, die Einbettung derselben in einen vergleichsweise langen Redebeitrag sowie das Vorhandensein eines „Accounts" („also was ANderes kann ich ihm da im moment nich gEben"; Z. 010), der der Lehrerin gewissermaßen als Rechtfertigung für das Zustandekommen der schlechten Note dient.

Die Tatsache, dass Lehrkräfte die Überlieferung positiver Beurteilungen/Bewertungen meist als präferierte und die negativer als dispräferierte Handlung realisieren, ist in engem Zusammenhang mit der oben skizzierten Argumentation Maynards (2003) sowie der These Heritages (1984: 265) zu sehen, dass das

> design of actions can contribute to the maintenance of social solidarity. Anticipating the results of this discussion, it will be suggested that there is a ‚bias' intrinsic to many aspects of the organization of talk which is generally favourable to the maintenance of bonds of solidarity between actors and which promotes the avoidance of conflict.

Die Übermittlung von positiven/negativen Beurteilungen/Bewertungen als präferierte/dispräferierte Handlung steht damit in Einklang mit der von Maynard (2003) beschriebenen „benign order of everyday life", an der Interagierende ihr Handeln ausrichten. Während positive Beurteilungen/Bewertungen aus Sicht der Lehrkräfte problemlos an die Eltern vermittelt werden können, da dies keinerlei negative Konsequenzen für alle Beteiligten nach sich zieht, verhält es sich

174 Zur Verwendung der Litotes siehe ausführlich Kapitel 6.5.1.1.

bei negativen Beurteilungen/Bewertungen anders: Hier steht – wie oben beschrieben – die Identität aller Interagierenden gewissermaßen auf dem Spiel („schlechte SchülerInnen", „schlechte Eltern", „herzlose Lehrkräfte" etc.). Verwunderlich ist es daher nicht, dass Lehrkräfte diese Handlung als eine „problematische" (Silverman 1997) rahmen.

Dieser erwähnte Zusammenhang zwischen Dispräferenz und der Übermittlung negativer Evaluationen lässt sich an zwei ausgewählten Strukturmerkmalen dispräferierter Handlungen gut verdeutlichen.[175] Die Lieferung von „Accounts" beispielsweise kann den Lehrkräften – wie in Datum 12 – dazu dienen, ihrem Gegenüber zu signalisieren, dass es aus ihrer Sicht keine Möglichkeiten gab, das Eintreten des unerwünschten Zustands (also die Beurteilung der Leistung mit „↑FÜNF" bzw. „vier minus ↑FÜNF") zu verhindern (Account: „also was ANderes kann ich ihm da im moment nich gEben;" Z. 010). Die zeitliche Hinauszögerung einer Handlung, ein zweites Strukturmerkmal von Dispräferenz, erfüllt aus Sicht der Lehrkräfte verschiedene Funktionen: Eine besteht etwa darin, die Übermittlung der negativen Beurteilung/Bewertung möglicherweise noch vermeiden zu können. Durch die entstehenden Pausen wird das Gegenüber bereits im Voraus auf die noch ausstehende negative Beurteilung/Bewertung vorbereitet, ihm/ihr wird die Möglichkeit gegeben, selbst eine allgemeine Einschätzung der Lage vollziehen zu können.[176] Die Lehrerin wiederum kann die Durchführung der gesichtsbedrohenden Handlung damit vermeiden bzw. eine solche in Koproduktion mit den RezipientInnen realisieren (was wiederum die Gesichtsbedrohung abschwächt). In Datum 3 und 12 finden sich – wie beschrieben – zahlreiche Pausen, die im Kontext des Gesagten eine negative Evaluation durchaus erwartbar machen und die es den RezipientInnen ermöglichen, die negativen Evaluationen zu antizipieren und vorab bereits eigenständig eine Einschätzung der Situation vorzunehmen. Während die Interagierenden in diesen beiden Fällen keinen Gebrauch davon machen, verhält es sich in Datum 15 anders. Die GesprächsteilnehmerInnen unterhalten sich über die Leistungen des Schülers im Deutschen.

Datum 15 ((Gymnasium, Großstadt 3, G 39) L'in, M, S)

```
001  L'in  anSONSten,
002        muss ich zu CHRIStoph,
```

175 Siehe hierzu auch Heritage (1984: 269–280).

176 Siehe hierzu auch Maynard (2003: 35): „Thus, while forecasting is a deliverer's strategy for conveying bad news, it ultimately facilitates realization by involving the recipient in a relational structure of anticipation."

```
003           (--)
004           ja was soll ich SAgen;
005           was WERD ich denn jetzt sagen;
006           (-)
007           was MEINst_e denn;
008   M       was ich glaub ich schon ganz OFT gehört hab
              heute;
009           (---)
010   L‘in    NÄMlich?
011   S       äh::-
012           (1.0)
013   M       das MÜNDliche;
014           [(                )] wo (wie) nichts IS;
015   S       [(ja MÜNDlich war-)]
016           (1.5)
017   L‘in    j: er KÖNNte ja.
018   M       ja;
019   S       ja;
020           (-)
021   L‘in    du KÖNNtest ja.
022           (1.0)
023           KOMMT (.) nur (.) irgendwie (.) nich (.) so;
```

Auch hier werden die entstehenden Pausen in Zeile 003 und 006 von Mutter und Schüler zunächst nicht genutzt, um eine eigene Charakterisierung der Situation vorzunehmen. Statt jedoch über ihre eigene Evaluation zu informieren, fordert die Lehrerin den Schüler in Zeile 007 zur Durchführung dieser Handlung auf. Ab Zeile 008 ist es nun die Mutter, die anstelle ihres Sohnes die Initiative ergreift und ihrerseits eine Einschätzung der Lage vollzieht („was ich glaub ich schon ganz OFT gehört hab heute; […] das MÜNDliche; ( ) wo (wie) nichts IS;“). Die Lehrerin ist somit nicht mehr vor die Notwendigkeit gestellt, die gesichtsbedrohende Handlung als solche selbst initiativ durchzuführen; sie reagiert vielmehr auf das bereits Gesagte, produziert ihre sich ab Zeile 017 anschließende negative Evaluation als in Übereinstimmung mit den RezipientInnen.[177]

177 Siehe hierzu auch das folgende Beispiel, in dem die Schülerin auch ohne Aufforderung durch die Lehrerin nach dem Auftreten verschiedener Disfluenzmarker (Pause in Zeile 002, Dehnung des Personalpronomens „ich::“ in Zeile 003) die erwartbare Bewertung durch die Lehrerin

Schließlich erfüllen Pausen bzw. die zeitliche Hinauszögerung der Durchführung einer Handlung, neben weiteren Disfluenzmarkern, wie Abbrüchen, Reformulierungen etc., noch eine andere (bereits angeklungene) Funktion: die der Kontextualisierung.[178] Lehrkräfte machen vor den RezipientInnen deutlich, dass ihnen die Übermittlung negativer Bewertungen/Beurteilungen bisweilen selbst schwer fällt: Der zu übermittelnde Inhalt kann nicht „mal eben" mitgeteilt werden, sondern es wird der Eindruck vermittelt, als hätte man Probleme, die richtigen Worte dafür zu finden (siehe hierzu beispielsweise die Äußerungen der Lehrerin in Datum 15, Zeile 004–005: „ja was soll ich SAgen; was WERD ich denn jetzt sagen;"). Goffman (1986: 15) legt – wie bereits weiter oben zitiert – dar, dass diejenigen Gesellschaftsmitglieder als „herzlos" gelten, die es fertig bringen, „der Erniedrigung anderer zuzusehen, und dabei kühl [...] bleiben". Im Rahmen des dargestellten Vorgehens tun Lehrkräfte genau Gegenteiliges: Sie konstruieren es als ein problematisches Verfahren, die RezipientInnen mit potentiell erniedrigenden Sachverhalten konfrontieren zu müssen.[179] Maynard (2003: 31) beschreibt dies in Anlehnung an Tesser/Rosen (1975) als „‚mum'-effect":[180] „[P]eople are much more likely to withhold or delay telling bad news as compared with good news". Hierin spiegelt sich die „benign order of everyday life", genau genommen die von Elternsprechtagsgesprächen, wider: Positive Evaluationen können ohne große Vorkehrungen übermittelt werden, bestärken sie doch die RezipientInnen in ihren bisher durchgeführten Handlungen. Es wird damit verdeutlicht, dass der Bildungs- und Erziehungsprozess der SchülerInnen, vom gegenwärtigen Standpunkt aus betrachtet, erfolgreich zu verlaufen scheint. Im Zuge der Überlieferung

---

antizipiert und diese gleich selbst produziert; die Lehrerin muss diese Bewertung im Anschluss in Zeile 005 folglich nur noch bestätigen.

Datum 16 ((Gymnasium 2, Großstadt 2, G 23) L'in, M, S'in)

```
001 L'in hier hab ich die AUswertung von der LERNstandserhebung?
002      (1.0)
003      DIE war glaub ich::-
004 S'in NICH so gut;
005 L'in nich s_GANZ so gut;=ne?
```

Eine genauere Analyse derartiger Verfahren, die die RezipientInnen aktiv in das Geschehen mit einbeziehen, findet sich in Kapitel 6.5.3.

178 Zum Zusammenhang von Disfluenzphänomenen und der Kontextualisierung gesichtsbedrohender Handlungen siehe auch Fischer (1992: 33).

179 Zu diesem Ergebnis kommt auch Pillet-Shore (2015b: 19): „[T]eachers treat their articulation of student-troubles as interactionally delicate, displaying unease about what they are saying."

180 Die von Tesser/Rosen (1975: 193) geprägte Bezeichnung „MUM effect" lässt sich aus dem Englischen „to keep mum" (dt. „den Mund halten") herleiten: „We have termed this alleged tendency to keep mum about unpleasant messages the ‚MUM effect'".

negativer Evaluationen bedarf es jedoch eines behutsameren Vorgehens von Seiten der Lehrkräfte, wird die Effizienz vergangener Handlungen des Gegenübers hier schließlich potentiell in Frage gestellt ebenso wie ein günstiger zukünftiger Verlauf des erwähnten Bildungs- und Erziehungsprozesses. Mit diesem Vorgang verbindet sich folglich das Risiko, der anderen Partei zu nahe zu treten bzw. deren Gesicht einer Bedrohung auszusetzen, was wiederum zur Herbeiführung eines unmittelbaren Konflikts unter den Beteiligten beitragen kann (daher spricht Heritage (1984: 265) – wie oben zitiert – eben von „avoidance of conflict"; vgl. auch Pillet-Shore 2015b).

Lehrkräfte sehen sich damit vor eine besondere kommunikative Aufgabe gestellt: Einerseits gilt es, ihrem gesetzlich vorgeschriebenen Informationsauftrag nachzukommen, der besagt, dass die Schule „[d]rohendem Leistungsversagen und anderen Beeinträchtigungen von Schülerinnen und Schülern [...] unter frühzeitiger Einbeziehung der Eltern mit vorbeugenden Maßnahmen [begegnet]" (Schulgesetz NRW 2010: § 2, Abs. 8). Dies führt zwangsläufig dazu, Eltern über etwaige Defizite ihrer Schützlinge in Kenntnis setzen zu müssen. Andererseits gilt es jedoch, die beschriebene „benign order" nicht zu brechen. Diese erfordert die Rücksichtnahme auf das Gegenüber, dieses also – wie geschildert – vor dem Schlimmsten zu verschonen. Wie Lehrkräfte diese kommunikative Herausforderung bewerkstelligen, ist Gegenstand der folgenden Ausführungen.

6.5 Ausgewählte sprachlich-kommunikative Verfahren der Übermittlung negativer Beurteilungen/Bewertungen durch Lehrkräfte

Bereits in Kapitel 6.4 wurden in Auseinandersetzung mit dem „Präferenz"-Konzept verschiedene sprachliche Verfahren beschrieben, die zum Einsatz kommen, wenn Lehrkräfte ihren RezipientInnen schlechte Nachrichten überbringen müssen. Ziel dieses Kapitels ist es, einen tieferen Einblick in das zu geben, was Lehrkräfte sprachlich konkret tun, wenn sie Eltern hinsichtlich verschiedener Defizite der SchülerInnen informieren, wie sie also mit der Bearbeitung dieser anspruchsvollen und zugleich heiklen Aufgabe interaktiv umgehen.

6.5.1 Verfahren konversationeller Indirektheit

Mit Blick auf das Datenkorpus lässt sich eine Vielzahl verschiedener Verfahren konversationeller Indirektheit identifizieren, die Lehrkräfte zu den oben genannten Zwecken durchführen. Worin genau sich das jeweilig konstatierte indirekte Sprachhandeln manifestiert und welche Funktionen sich für Lehrkräfte mit der Durchführung bestimmter dieser Verfahren konkret verbinden, ist Gegenstand der folgenden Analysen.

6.5.1.1 Litotes-Konstruktionen

Ein in den Daten anzutreffendes Verfahren konversationeller Indirektheit findet seinen Ausdruck in dem Einsatz von Litotes-Konstruktionen. Datum 17 liefert ein Beispiel dafür. Nachdem der Lehrer die Mutter zunächst über das Sozialverhalten des Schülers informiert hat, geht er auf den Leistungsstand im Unterrichtsfach Deutsch genauer ein.

Datum 17 ((Gesamtschule, Großstadt 1, G 94) L, M)

001 L DAmit hängt natürlich zusAmmen-=
002 =DENK ich mir zum teil,
003 (1.5)
004 ähm:: auch seine (.) LEIStung.
005 (---)
006 M <<pp> ja.>
007 L **die is ja <<creaky> n:::> NICH gUt,**
008 (-)
009 M hm,
010 L ich DENke mir-=
011 =wenn er also MEHR noch (.) sich darauf konzentrIErn würde;
012 DAS zu machen-
013 (---)
014 äh:-
015 was er machen SOLlte,
016 M hm,
017 L KÖNNT_er <<creaky> m:::> auch noch äh:-
018 MEHR (.) aus sich herAUsholen.
019 (-)

```
020 M     ja;
021       MUSS_er.
022       zwangsLÄUfig.
```

In Zeile 001 weist der Lehrer auf einen Zusammenhang hin zwischen dem bereits thematisierten defizitären Sozialverhalten des Schülers und dessen Leistung, die ab Zeile 004 zum Thema der Interaktion wird: Mittels „die is ja <<creaky> n:::> NICH gUt,“ liefert die Lehrkraft eine negative Bewertung derselben. Auffällig an der Formulierung dieser Bewertung ist nicht allein ihre prosodische Gestaltung, die darin Niederschlag findet, dass der Lehrer Teile der Äußerung in einer „creaky voice“ realisiert. Freese/Maynard (1998: 201–202) beschreiben das Auftreten einer „creaky voice“ als ein für das Überbringen schlechter Nachrichten typisches paraverbales Mittel, kann diese doch der Kontextualisierung von „pain or frustration“ dienen – die Lehrkraft zeigt damit an, dass die Übermittlung der beschriebenen Bewertung ein für sie nicht unproblematisches, ihr durchaus schwerfallendes Unterfangen darstellt. Hinzu kommt die sprachliche Verpackung der Bewertung in eine Litotes-Konstruktion: „NICH gUt,“. In der Rhetorik wird die Litotes gemeinhin als Stilmittel beschrieben, in der ein bestimmter Sachverhalt nur indirekt benannt, also durch die „Negation des Gegenteils“ (Ueding/Steinbrink 1994: 289) bezeichnet wird. Es tritt somit etwas „Unbestimmtes an die Stelle, an der eine eigentlich notwendige Bestimmungsleistung – eine definite Referenz – zu erwarten ist“ (Bergmann 1999: 182). Im Zuge der Verwendung einer Litotes-Konstruktion vermeidet es die Lehrkraft in Datum 17, eine *explizit*e bzw. *direkte* negative Bewertung zu liefern, wie sie beispielsweise durch das Bewertungsadjektiv „schlecht“ repräsentiert wird (z. B. „die is ja schlecht“). Ein solches Vorgehen birgt für Lehrkräfte in verschiedener Hinsicht Vorteile: Zum einen ist es möglich, die Gesichtsbedrohung für die RezipientInnen abzuschwächen. Ließe eine Bewertung mit „schlecht“ nur wenig Spielraum für alternative, positivere Interpretationen, verhält es sich bei „NICH gut“ anders; ausgedrückt wird hier lediglich, was nicht der Fall ist: dass also eine *gute* Leistung nicht vorliegt. Damit bleibt offen, was im Konkreten mit „NICH gut“ konzeptualisiert wird. Die RezipientInnen sehen sich damit vor die Notwendigkeit gestellt, aus dieser vagen Klassifizierung eigene Rückschlüsse hinsichtlich des bewerteten Sachverhalts zu ziehen, angegeben wird lediglich eine tendenzielle (negative) Einordnung.[181]

181 Litotes-Konstruktionen ließen sich somit den „off record“-Strategien im Sinne Brown/Levinsons (1987: 226) zurechnen, genau genommen denen, die von den AutorInnen unter „Be vague“ zusammengefasst werden.

Zum anderen dient der Einsatz von Litotes-Konstruktionen Lehrkräften – wie bereits angeklungen – dazu, sich selbst nicht auf eine ultimative Einschätzung festzulegen.[182] So kann die Kundgabe konkreter Evaluationen, die möglicherweise zu konfliktären Situationen mit Eltern und SchülerInnen führen, in vielen Fällen vermieden werden. Datum 17 liefert eines der zahlreichen Beispiele, die verdeutlichen, dass die mit der Litotes-Konstruktion einhergehende Vagheit von den RezipientInnen als solche akzeptiert wird, die Bewertung im sequenziellen Fortlauf von der Mutter nicht weiter hinterfragt wird.

In Anbetracht des funktionalen Potentials von Litotes-Konstruktionen, von Bergmann (1999: 182) auch als „defensives Stilmittel" beschrieben, ist es nicht verwunderlich, dass Lehrkräfte zur Übermittlung negativer Nachrichten an Eltern auf dieses sprachliche Mittel zurückgreifen.[183]

6.5.1.2 (Mögliche) Aposiopese-Konstruktionen

Eine weitere Strategie konversationeller Indirektheit findet ihren Ausdruck in dem Einsatz von (möglichen) Aposiopese-Konstruktionen.[184] Aposiopesen bilden ein Stilmittel, das in der Rhetorik als „Redeabbruch" beschrieben wird: „Der Gedankengang wird, meist verbunden mit dem Verschweigen wichtiger Passagen, abrupt und affektbetont abgebrochen" (Ueding/Steinbrink 1994: 322). Besonderes Merkmal von Aposiopesen (etwa im Vergleich zu Anakoluthen) ist der Umstand, dass die abgebrochene Struktur „von den RezipientInnen jedoch vervollständigt werden kann und die Intention des Produzenten erkennbar ist" (Imo 2011: 266). Datum 18, das Beispiele hierfür liefert, stellt den Beginn eines Elternsprechtagsgesprächs zwischen Lehrer und Mutter dar.

Datum 18 ((Gesamtschule, Kleinstadt 2, G 59), L, M)

```
001  L     wAt wolln_se von mir WISsen;
002        (2.0)
003  M     ob sich jessi verBESsert hat;
004        ob sie (sich) im UNterricht me:hr teilnimmt;
005        sie hat geSACHT-=
```

182 Hierzu auch Bergmann (1999: 182).

183 Die Verwendung der Litotes im Kontext der Überbringung negativer Evaluationen scheint kein Spezifikum für das Deutsche zu sein, so beobachtet auch Pillet-Shore (2001: 7), dass sich die Lehrkräfte in ihren amerikanischen Daten dieses sprachlichen Mittels bedienen.

184 Zu (möglichen) Aposiopese-Konstruktionen im gesprochenen Deutsch siehe ausführlich Imo (2011).

```
006        =sie mÖchte gerne was erREIchen noch;
007  L     hm_hm,
008        also die äh:m k klauSUren warn jetzt
           <<gepresst> m::;> h°
009  M     <<pp> tja;>
010        (1.0)
011  L     <<gepresst> hh°> ne?
012        also °hh (.) NICH so-=
013        =also sie is im UNterricht relativ (.) gUt,
```

Nach der Frage des Lehrers in Zeile 001, was genau die Mutter von ihm wissen möchte, präsentiert diese in der Folge ihr Anliegen: Sie stellt dar, dass sie Informationen darüber erhalten möchte, ob sich ihre Tochter „verBESsert hat“, ob diese „im UNterricht me:hr teilnimmt;“ (Z. 003/004). Die Lehrkraft beginnt daraufhin mit ihren Ausführungen über die in den Klausuren erzielten Leistungen: „also die äh:m k klauSUren warn jetzt <<gepresst> m::;> h°“ (Z. 008). Auffällig ist, dass der Lehrer seine Äußerung nach dem gepresst artikulierten Verzögerungssignal „m::;“ und einem Ausatmen noch vor dem Erreichen eines syntaktischen Gestaltschlusses beendet. In pragmatischer Hinsicht scheint diese Äußerung für die Mutter an dieser Stelle bereits abgeschlossen, wie sie im Rahmen ihrer Verstehensdokumentation mittels „tja;“ (Z. 009), die ihr Bedauern zum Ausdruck bringt, verdeutlicht; dies indiziert, dass die Mutter die Äußerung als eine Aposiopese behandelt, sie also in der Lage ist, das von der Lehrkraft nicht Explizierte zu inferieren. Mittels „ne?“ (Z. 011) zeigt der Lehrer im unmittelbaren Anschluss zudem selbst an, dass er die Äußerung als beendet ansieht. Trotzdem setzt er in Zeile 012 zu einer Erläuterung des Gesagten („also °hh…“) an, der erneut eine syntaktisch unvollständige Äußerung folgt: „NICH so-=“.[185] Ob es sich

185 Diese Äußerung ließe sich möglicherweise auch als eine Fortsetzung der bereits in Zeile 008 geäußerten Struktur interpretieren: „also die äh:m k klauSUren war_n jetzt <<gepresst> m::;> […] also °hh (.) NICH so-“. Dagegen spricht, dass zwischen der Formulierung der beiden Äußerungsteile eine vergleichsweise lange Pause entsteht und ein Rückversicherungssignal geliefert wird, was eher ein Indiz für die Abgeschlossenheit der Struktur in Zeile 008 darstellt. Mit Auer (2007) könnte man an dieser Stelle mit dem Vorliegen einer Strukturlatenz argumentieren: Subjekt („die klauSUren“) und finites Verb („war_n“) der Vorgängeräußerung bleiben für die Interpretation der folgenden Äußerung erhalten: „die klauSUren war_n also NICH so-“.

hierbei um eine Aposiopese handelt, lässt sich aufgrund der fehlenden Rückmeldung bzw. Verstehensdokumentation der Mutter schlussendlich nicht sagen.[186] Ein Indiz dafür, dass es sich bei „nich so“-Konstruktionen gemeinhin um (mögliche) Aposiopesen, genauer um *formelhafte* bzw. *konventionalisierte* (mögliche) Aposiopesen handeln könnte, liefert ein Blick in das Gesamtkorpus.[187] So zeigt sich hier, dass diese (unabgeschlossenen) „nich so“-Konstruktionen durchaus gesprächsübergreifend verwendet werden. Ein Beispiel aus dem Korpus lieferte bereits das oben vorgestellte Datum 4:

Datum 4 ((Gymnasium, Großstadt 3, G 34) L’in, M, S’in, S)

001 L‘in **SCHRIFTlich waren dann die war die arbeit**
[ja leider] nIch [so::-]
002 M [war ja NICH so-]
003 [nee,]
004 L‘in mit ner äh:: (1.0, schnalzt?) <<gerundet, p>
vier PLUS;>

Auch hier formuliert die Lehrerin in Zeile 001 eine solche „nich so“-Konstruktion, die der Bewertung der letzten Klassenarbeit der Schülerin dient.[188]

Doch welche Funktionen verbinden sich für Lehrkräfte mit dem Einsatz dieser (möglichen) Aposiopese-Konstruktionen? Sowohl in Datum 18 als auch in Datum 4 ist davon auszugehen, dass eine konkrete Beurteilung der Klassenarbeit bzw. Klausuren durch die Lehrkraft in der Vergangenheit bereits erfolgt ist; möglich (wenn nicht gar wahrscheinlich) ist, dass die Eltern bereits Kenntnis von diesen Resultaten der schriftlichen Arbeiten ihrer Kinder haben. Unabhängig davon jedoch, ob Eltern nun hinsichtlich der Resultate der SchülerInnen bereits vorab informiert sind oder nicht, ist es Lehrkräften möglich, eine *explizite* Evaluation des erörterten Gegenstands in der konkreten Gesprächssituation zu vermeiden. Sie orientieren sich damit an der beschriebenen „benign order“, das Gegenüber nicht unnötig mit unliebsamen Sachverhalten in direkter Form konfrontieren zu müssen. In allen beschriebenen Fällen der (möglichen) Aposiopesen wird eine

186 Eine solche Verstehensdokumentation erfolgt auch nicht zu einem späteren Zeitpunkt des Gesprächs. Das Thema „Klausuren“ ist in Zeile 012 abgeschlossen, ab Zeile 013 referiert die Lehrkraft über die mündliche Leistung der Schülerin im Unterricht.

187 Zu formelhaften Aposiopesen/„phatischen Ellipsen“ siehe die Ausführungen in Zifonun/Strecker/Hoffmann (1997: 431).

188 Auffällig ist, dass die Mutter in partieller Überlappung mit der Lehrerin selbst eine unabgeschlossene „nich so“-Konstruktion formuliert („war ja NICH so-“; Z. 002), was abermals dafür spricht, dass es sich hierbei um eine sedimentierte, verfestigte syntaktische Struktur handelt.

explizite negative Bewertung des Sachverhalts in Form eines konkreten Bewertungsausdrucks (z. B. ein mögliches Adjektiv „schlecht“ in „also die äh:m k klauSUren warn jetzt <<gepresst> m::;> h° *schlecht*“) umgangen. Gegenüber den zuvor diskutierten Litotes-Konstruktionen wird im Falle der vorliegenden (möglichen) Aposiopesen also nicht lediglich auf die Nennung eines negativen Bewertungsausdrucks (wie „schlecht“) verzichtet, sondern auf jegliche Form der expliziten Bewertung. Die RezipientInnen sehen sich damit vor die Notwendigkeit gestellt, das Nicht-Ausgeführte zu inferieren.[189]

Vor dem Hintergrund der durchgeführten Analysen finden die Ergebnisse der IDS-Grammatik zu den Funktionen von „phatischen Ellipsen“ bzw. Aposiopesen durchaus Bestätigung, werden diese dort u. a. als „Verfahren der Anspielung, um bestimmte Ausdrücke (z. B. Tabuwörter) oder Inhalte zu vermeiden“ (Zifonun/Strecker/Hoffmann 1997: 431), beschrieben. Es verwundert daher nicht, dass es sich bei Aposiopesen im Rahmen des untersuchten institutionellen Kontextes um ein charakteristisches sprachliches Mittel handelt, wenn es um die Übermittlung negativer Nachrichten geht.[190]

6.5.1.3 Beschreibungen (die als Bewertungen fungieren)

Eine weitere Indirektheitsstrategie, die von Lehrkräften im Kontext der Übermittlung negativer Evaluationen verwendet wird, bildet die Realisierung von Beschreibungen des Agierens der SchülerInnen im Unterricht.[191] Beschreibungen dienen gemeinhin dem Zweck, „einen Wirklichkeitsausschnitt [...] zu reproduzieren, um beim Hörer ein [...] Abbild des entsprechenden Sachverhaltes zu erzeugen“ (von Stutterheim/Kohlmann 2001: 1280). Beschreibungen lassen sich insofern den Indirektheitsstrategien zuordnen, als damit auf den Gebrauch expliziter Bewertungsausdrücke (wie z. B. „schlecht“ etc.) verzichtet werden kann. Datum 19 repräsentiert eine solche Beschreibung. Der Ausschnitt stellt den unmittelbaren Beginn des Gesprächs dar.

---

189 Zum Konzept der Inferenzen im Zusammenhang mit der Analyse von Aposiopesen siehe ausführlich Imo (2011: 273–274).

190 Auch (mögliche) Aposiopese-Konstruktionen lassen sich damit den von Brown/Levinson (1987) beschriebenen „off record“-Verfahren zuordnen, im Speziellen der „Be incomplete, use ellipsis“-Strategie: „By leaving an FTA half undone, S can leave the implicature ‚hangig in the air‘ [...]“ (Brown/Levinson 1987: 226).

191 Zu „deskriptiven Praktiken“ siehe auch Bergmann (1991).

Datum 19 ((Gymnasium 2, Großstadt 2, G 21) L'in, M)

```
001  L'in  ja::;
002        (4.0)
003        GERda::: ähm:-
004        (2.0)
005        is ein sehr STILles mädchen,
006        (-)
007        in mathemaTIK,
008        auch ganz LIEB,
009        aber-
010        °hhh müsste sich MÜNDlich n bisschen mehr
           betEIligen;
011  M     [hm,]
```

In Zeile 003 beginnt die Lehrerin damit, das Agieren der Schülerin im Mathematikunterricht zu beschreiben: Sie ordnet Gerda zunächst die Eigenschaft „sehr still" (Z. 005) zu, verweist dann darauf, dass diese „auch ganz LIEB" (Z. 008) ist, ehe sie – eingeleitet durch ein adversatives „aber" in Zeile 009 – auf die Notwendigkeit einer regeren mündlichen Beteiligung am Unterricht in der Zukunft hinweist (Z. 010). Auffällig an dem dargestellten Ausschnitt ist, dass die Lehrerin im Rahmen der Formulierung „ein sehr STILles mädchen" keine *explizite* Bewertung der Leistung der Schülerin vornimmt, sie stattdessen lediglich deren Verhalten – nämlich als ein „sehr stilles" – in der von ihr wahrgenommenen Unterrichtswirklichkeit „beschreibt". Dass diese Beschreibung jedoch durchaus bewertenden Charakter hat, wird durch den späteren Verweis, die Schülerin müsse sich „MÜNDlich n bisschen mehr betEIligen" (Z. 010), deutlich; das angesprochene Stillsein des Kindes wird damit als Devianz (und nicht etwa als *positiv* im Sinne von „stört nicht") markiert.

Deskriptionen wie diese beinhalten – wie Kotthoff (2012: 296) beschreibt – „institutionelle Implikationen", die von den Eltern inferiert werden können. Beschreibungen der Form „still", „sehr still", „ziemlich still", „relativ ruhig" oder auch Phrasen wie „ein/e ruhige/r VertreterIn", die im Korpus auftauchen, sind insofern von bewertender Natur, als sie vor dem geteilten Wissenshintergrund aller Beteiligten operieren, dass von SchülerInnen eine *aktive* mündliche Partizipation am Unterricht erwartet wird.[192] Durch den Vollzug derartiger Attribuierungen sind Lehrkräfte in der Lage, ihre konkreten Evaluationen im Vagen zu lassen,

192 Siehe hierzu die Ausführungen im Schulgesetz (2010: § 42, Abs. 3).

ihre RezipientInnen dementsprechend auf sehr indirektem, gesichtsschonendem Wege über die Normabweichungen der SchülerInnen zu unterrichten.

Beschreibungen werden jedoch nicht nur in relativ knapper Form realisiert, wie in Datum 19, sondern erscheinen – wie in Datum 20 – auch als „big packages“ (Sacks 1992: 354), d. h. sie erstrecken sich über mehrere Turnkonstruktionseinheiten. In Datum 20 informiert die Lehrerin die RezipientInnen über die Leistung des Schülers Tobi im Deutschunterricht.

Datum 20 ((Gymnasium, Großstadt 3, G 55) L'in, M, S)

```
001  L'in  °hh bei tObi hab ich manchmal das geFÜHL,=
002        =dass ER: ähm:-
003        (1.0)
004        °h bIsschen woANders is;
005        (-)
006        so während des UNterrichts;
007        ich (-) kann mich jetzt erINnern-=
008        =dass wir ZWEI:,
009        glaub ich mIndestens ZWEI situationen
           hatten-
010        wo ich ihn DRANgenommen hab,
011        und er irgendwie nich so:: WUSSte,
012        was jetzt so: gerade SAche war.
```

Die Beschreibung der Lehrerin erstreckt sich über den gesamten Transkriptausschnitt. Wie bereits oben gezeigt, liefert die Lehrkraft auch hier keine expliziten Bewertungen: Sie beschreibt ihren Eindruck, dass der Schüler manchmal ein „bIsschen woANders is;“ (Z. 004) und er „irgendwie nich so:: WUSSte, was jetzt so: gerade SAche war.“ (Z. 011–012). In vergleichsweise impliziter Form nimmt sie damit eine Bewertung der Situation vor, d. h. sie konstruiert das Bild eines Schülers, der die an ihn gestellten Erwartungen (Aufmerksamkeit im und aktive Teilnahme am Unterricht etc.) – zumindest partiell – nicht zu erfüllen imstande ist. Auffällig an dem präsentierten Beispiel ist neben dem Vorhandensein zahlreicher sprachlicher Elemente („[...] hab ich *manchmal* das geFÜHL“, „er [...] *bisschen* woANders is“, „er [...] *irgendwie nich so::* WUSSTE, was [...]“), die der weiteren Abschwächung der implizit vorgenommen Bewertungen dienen, noch ein anderer Aspekt, der sich im Zuge der Übermittlung negativer Nachrichten gelegentlich beobachten lässt: Lehrkräfte scheinen – wie auch Bergmann (1987) für Klatsch verdeutlicht – einer gewissen „Nachweispflicht“ unterworfen. Wenn

man jemandem mitteilt, dass er oder eine ihm nahestehende Person sich normabweichend verhalten hat, so gilt es, Belege für dieses deviante Verhalten anzuführen, um die damit einhergehende negative Bewertung zu legitimieren. In Situationen wie diesen greifen Interagierende gelegentlich auf sogenannte „Exemplum“-Strategien zurück, d. h. sie liefern den RezipientInnen konkrete Beispiele, um die vorgenommenen Wertungen zu bekräftigen bzw. um die eigene Position dem Gegenüber glaubhaft machen zu können.[193] Genau dies tut auch die Lehrerin in Datum 20: Sie gibt vor, sich konkret an „ZWEI situationen“ (Z. 009) im Unterricht zu „erINnern“ (Z. 007), in denen sie den Schüler „DRANgenommen“ hat und dieser „nich so:: WUSSte, was jetzt so: gerade SAche war“ (Z. 011–012). Die Lehrerin konstruiert damit einen „Vorstellungsraum“ (Rehbein 1984: 79), der es der Mutter erlaubt, die rekonstruierte, wahrgenommene Unterrichtswirklichkeit nachvollziehen zu können.

In den Daten finden sich ganz verschiedene Authentisierungsverfahren, die im Rahmen von Beschreibungen Verwendung finden und die dem oben genannten Zweck dienen, die eigenen Ausführungen beispielhaft zu untermauern. Bisweilen kommt es etwa zu Formen der Redewiedergabe, wie in Datum 21.[194] Die Lehrerin informiert die im Gespräch Anwesenden über die in einigen Situationen fehlende Aufmerksamkeit der Schülerin im Deutschunterricht.

Datum 21 ((Gymnasium, Großstadt 3, G 34) L'in, M, S'in, S)

```
001 L'in  [weil teilweise hatt] ich auch den EINdruck-
002       auch wEnn ich dich dann mal DRANgenommen habe,
003       DANN äh:-
004       <<imitierend> JA::?
005       ja: HM:::;>
006       also so GANZ war sie nich Immer bei der sache;
007       das muss man SAgen.
008 M     hm_hm,
009 S'in  j[a:,]
010 L'in    [da ] wusstest du auch nich IMmer-
011       wo wir denn dann gerade WAren,
```

193 Zur Verwendung von „Exemplum“-Strategien im gesprochenen Deutsch siehe ausführlich Günthner (1995b), zudem auch Keppler (1988).

194 Zu Formen und Funktionen von Redewiedergabe im Gespräch siehe Günthner (1997, 2000b, 2002, 2005b), zu Redewiedergabe bzw. Zitaten als Mittel der Authentizitätsmarkierung siehe Bergmann (1987).

```
012        und was wir denn da so geMACHT haben,
013        und-
014        (1.0)
```

Im Rahmen ihrer Beschreibung, die keine expliziten Bewertungen enthält, greift die Lehrerin in Zeile 004/005 auf das Mittel der Redewiedergabe als Beleg für das Gesagte zurück. Sie inszeniert, wie die Schülerin in Situationen reagiert, in denen sie zur Lieferung eines Unterrichtsbeitrags aufgefordert wurde: „JA::? ja: HM:::;" (Z. 004–005). Im Zuge der Realisierung dieser Redewiedergabe bringt die Lehrkraft exemplarisch zum Ausdruck, dass das Kind in den betreffenden Momenten nicht in der Lage ist, Konstruktives zum Unterrichtsgeschehen beizutragen, sondern stattdessen vielmehr seine Orientierungslosigkeit im Hinblick auf die aktuell behandelte fachliche Thematik verdeutlicht (vgl. die von der Lehrerin verwendete Redewendung „nicht bei der Sache sein" in Z. 006). Die impliziten negativen Bewertungen der mündlichen Leistung der Schülerin, die im Rahmen der Beschreibung zutage treten, werden damit folglich legitimiert.

Die obigen Ausführungen zeigen, dass Beschreibungen für Lehrkräfte eine adäquate Ressource zur Übermittlung negativer Nachrichten darstellen.

6.5.1.4 Metakommunikative Interpretationsanweisungen

Im Kontext von Beschreibungen, die implizite negative Bewertungen des Leistungsstands und/oder des Verhaltens der SchülerInnen repräsentieren, finden sich vereinzelt weitere Abschwächungsstrategien, die metakommunikativer Natur sind. Ein Beispiel hierfür liefert Datum 22. Die Lehrerin informiert die Mutter über verschiedene Aspekte, die die Leistung und das Verhalten des Schülers anbelangen.

Datum 22 ((Grundschule, Kleinstadt 1, G 132) L'in, M)

```
001  L'in  also ich fin::d es im momEnt (.) noch mal SEHR
           stark,
002        °hh dass man ihn sEhr sehr oft IMmer wieder
           Ansprechen muss-
003        also er STÖRT uns ni[ch;=ne?]
004  M                         [hm:,   ]
005  L'in  das NICH.
006        aber er is SELber,
007        °hhh GANZ oft abwesend,
008  M     hm,
```

```
009 L‘in  und GANZ oft Unkonzentriert;=ne?
010 M     [is zuHAUse also- ]
011 L‘in  [und dann sItz ich] wieder DA,
012       und er spielt ja !PER!manent mit IRgendwas,
013 M     hm,
014       ja [karsten hat keine     ] RUhe;
015 L‘in     [nehm ich ihm IMmer-   ]
016 M     ja;
017 L‘in  der hat so KEIne rUhe;=ne?
018       er wirkt auf mich noch so (1.0) verSPIELT
          [einfach;]=ne?
019 M     [hm,     ]
020 L‘in  noch SEHR jung.
021       das mein ich NICH !WER!tend.
022       [das hab ich] letztes mal [AUCH] schon gesagt.
023 M     [hm         ]             [hm, ]
024 L‘in  sondern-
025       es fÄllt mir einfach AUF;[=ne?]
026 M                              [JA; ]
```

In Form eines „big package“ produziert die Lehrerin ab Zeile 001 eine detaillierte Beschreibung des Agierens des Schülers in verschiedenen Unterrichtssituationen. Wie schon bei der Analyse der anderen Beispiele ausführlich dargestellt wurde, verzichtet die Lehrkraft auch hier auf die Nennung expliziter Bewertungen. Im Zuge ihrer Deskription versieht sie den Schüler stattdessen mit einer Reihe von Eigenschaften, die vor dem Hintergrund des schulischen Erwartungshorizonts negative Implikationen wecken: So hält sie fest, dass man diesen „sEhr sehr oft IMmer wieder Ansprechen muss-“ (Z. 002), dieser „GANZ oft abwesend“ (Z. 007) und „GANZ oft Unkonzentriert“ (Z. 009) ist, er „!PER!manent mit IRgendwas [spielt]“ (Z. 012), ja er „KEIne rUhe“ (Z. 017) hat. Ihre Auflistung endet schließlich mit dem resümierenden Hinweis darauf, dass der Schüler auf sie „noch so (1.0) verSPIELT einfach“ (Z. 018), also „SEHR jung“ (Z. 020) wirkt. Auffällig ist nun die Formulierung, die im Anschluss an diese extensiven Ausführungen folgt: „das mein ich NICH !WER!tend.“ (Z. 021). Durch diesen Metakommentar sowie die Erklärung, ihr seien diese Punkte „einfach AUF[gefallen]“ (Z. 025), distanziert sich die Lehrerin explizit von der Auslegung des Gesagten als eine

(negative) Bewertung.[195] Indem sie die erwähnten Punkte also nicht als Bewertungen, sondern als „Auffälligkeiten“ (Z. 025) rahmt, misst sie dem Gesagten einen geringeren Stellenwert bei. Der präsentierte Inhalt erfährt eine pragmatische Relevanzrückstufung. Im Rahmen dieses Vorgehens schwächt die Lehrerin die Kraft ihrer Aussagen folglich ab, die entstandene Gesichtsbedrohung für Eltern und Schülerin wird reduziert.

An metakommunikativen Äußerungen wie diesen, die impliziten Bewertungen voran- oder nachgestellt werden können, wird abermals ablesbar, dass Lehrkräfte die Übermittlung negativer Evaluationen von SchülerInnen an Eltern als ein heikles, nicht unproblematisch zu realisierendes Unterfangen auffassen.

6.5.1.5 Humoristische Rahmung

Im Rahmen von Beschreibungen des Agierens der SchülerInnen in verschiedenen unterrichtlichen Situationen machen Lehrkräfte mitunter Verwendung von humoristischen Elementen, die zusätzlich abschwächenden Charakter haben.[196] Datum 23 kennzeichnet ein solches Beispiel für die humoristische Rahmung einer Deskription. Die Beteiligten unterhalten sich über die mündliche Leistung der Schülerin im Deutschunterricht.

Datum 23 ((Gymnasium, Großstadt 3, G 54) L’in, M, S’in)

```
001  L‘in   also ich SEhe das,
002         dass mira äh motiVIERT is,
003         (--)
004  M      hm[_hm,]
005  L‘in     [auch] nich <<len> IMmer,
006         aber HÄUfig,>
007         (1.0)
```

195 Siehe hierzu auch Günthner (2000a: 111), die aufzeigt, dass Interagierende Vorwurfshandlungen gelegentlich durch vorangestellte metakommunikative Formulierungen wie „=des=soll=jetzt=auch=kein=Vorwurf=sein=“ abschwächen. Das o. g. Beispiel weist zudem Ähnlichkeiten zu den von Hewitt/Stokes (1975: 3) beschriebenen „disclaimers“ auf: „A disclaimer is verbal device employed to ward off and defeat in advance doubts and negative typifications which may result from intended conduct.“ Ein Unterschied besteht jedoch in der sequenziellen Positionierung: Während Hewitt/Stokes (1975: 3) „disclaimers“ als Formulierungen ansehen, die „in advance“ produziert werden, also Verstehensanweisungen für das „forthcoming conduct“ geben, ist die Formulierung der Mutter nachgestellt. Die kommunikative Funktion, eine gesichtsbedrohende Handlung abzuschwächen, ist jedoch vergleichbar.

196 Zur Verwendung von konversationellem Humor siehe einführend auch Kotthoff (1998).

008 **manchmal is auch dann die neue friSUR wichtiger:,**
009 **<<:-), len> als der DEUTSCH[unterricht,>]**
010 S'in [<<p> he>]
011 (--)
012 <<p> ähm [eigentlich NICH.>]
013 L'in [Aber] ähm::-
014 (--)
015 ich SEhe dass sie dass sie motivIErt is,=
016 =ähm::-
017 (--)

Konkreter inhaltlicher Gegenstand des Gesprächsausschnitts ist die Motivation der Schülerin, sich aktiv am Unterrichtsgeschehen zu beteiligen. Die Lehrerin beschreibt, dass Mira „nich <<len> IMmer, aber HÄUfig,>“ (Z. 005–006) motiviert ist. In Zeile 008 geht sie genauer auf diejenigen Situationen ein, in denen dies nicht der Fall ist. So gibt sie zu verstehen, dass „manchmal [...] auch dann die neue friSUR wichtiger: [is],“ und ergänzt in einer „smile voice“ (Selting et al. 2009: 367) zudem: „als der DEUTSCHunterricht“. Übergeordnetes Ziel dieser Deskription ist es, der Mutter deutlich zu machen, dass die Schülerin „manchmal“ andere Prioritäten setzt als die im Rahmen des Unterrichts erforderlichen. Statt dies jedoch explizit zu verbalisieren, greift die Lehrerin auf eine humoristisch gerahmte Darstellung zurück: Vor dem Hintergrund des Wissens der Beteiligten, dass eine „neue friSUR“[197] gemeinhin in keiner Verbindung zu den Unterrichtsinhalten im Fach Deutsch steht, erscheint das Handeln der Schülerin, die diesem Gegenstand eine größere Bedeutung als den eigentlichen, fachspezifischen Themen beimisst, geradezu absurd. Die Lehrerin ordnet der Schülerin eine „category-bound activity“ zu (d. h. eine wie auch immer geartete Beschäftigung mit ihrer „neue[n] friSUR“), die nicht mit den potentiellen Aktivitäten kompatibel ist, die SchülerInnen im konkreten Unterrichtsgeschehen qua institutioneller Vorgaben durchzuführen haben (d. h. aufpassen, mitschreiben, sich melden etc.). Humoristisch agiert die Lehrerin also insofern, als sie zwei sich eigentlich ausschließende Sachverhalte miteinander in Verbindung bringt. Die Behandlung der Äußerung als eine humoristische spiegelt sich in dem Verhalten der Interagierenden deutlich wider: Durch die Verwendung einer „smile voice“ kontextualisiert die

197 Die Beschäftigung mit der „neue[n] friSUR“ gilt hier vermutlich als eine „pars pro toto“-Argumentation im Hinblick auf diverse andere, nicht unterrichtsbezogene Aktivitäten der Schülerin.

Lehrerin den spaßhaften Charakter ihrer Ausführungen, während die Schülerin das Gesagte – ehe sie in Zeile 012 widerspricht und damit den Status der Aussage als negative Bewertung bestätigt – mit leisem Lachen quittiert (Z. 010).

Dieses Beispiel verdeutlicht, dass Humor „durchaus genutzt werden [kann], um Beziehungsbedrohliches abzufedern […].“ (Kotthoff 2002: 289) Statt eine explizite Bewertung vorzunehmen, verfährt die Lehrerin vergleichsweise indirekt: So liefert sie eine humoristisch gerahmte Beschreibung des Agierens der Schülerin im konkreten Unterrichtsgeschehen. Durch die Verwendung konversationellen Humors ist sie in der Lage, die Situation sprachlich als eine nicht allzu ernsthafte und problematische zu konstruieren und damit die von dieser Evaluation ausgehende Gesichtsbedrohung für die RezipientInnen abzumildern.[198]

Neben Indirektheitsstrategien, die hier in Auswahl präsentiert wurden, greifen Lehrkräfte bei der Übermittlung negativer Beurteilungen und Bewertungen zudem auf verschiedene Verfahren der Relativierung zurück. Diese werden im Kommenden genauer vorgestellt.

6.5.2 Verfahren der Relativierung

> Es kann vorkommen, daß der Lehrer Unangenehmes mitzuteilen hat, dann soll er es wie der Erziehungsgehilfe in Goethes „Wahlverwandtschaften“ machen, der die Nachricht vom Versagen seiner Schülerin mit einem Lob seines Zöglings verbindet. Es gibt für uns keine von Natur aus schlechten oder bösen Schüler, es gibt nur solche, die durch besondere Umstände zweitweilig [sic!] unfähig oder gehemmt, konzentrationslos oder gestört, zerfahren oder krankhaft sind, und es gibt vor allem keinen einzigen Schüler, über den wir den Eltern nicht auch eine sympathische, eine liebenswerte Beobachtung mitteilen können, genausowenig, wie es Eltern gibt, die an ihren Kindern – auch wenn sie mißraten sind – nicht doch einiges Liebenswerte feststellen. (Kampmüller 1961: 87)

Mit Blick auf das Korpus finden sich etliche Fälle, in denen Lehrkräfte negative Beurteilungen und Bewertungen der Lern- und Leistungsentwicklung und/oder des Verhaltens der SchülerInnen relativieren. Derartige Relativierungsverfahren dienen im Allgemeinen dazu, die negativen Evaluationen in ihrer Geltung bzw. Wertigkeit einzuschränken, d. h. die eigentliche Bedeutung einer spezifischen negativen Beurteilung/Bewertung herunterzuspielen. Im Zuge dieses Vorgehens lässt sich die für die RezipientInnen entstandene Gesichtsbedrohung abmildern,

---

198 Humoristische Rahmungen weisen damit auch Charakteristika der unter Kapitel 6.5.2 beschriebenen Verfahren der Relativierung auf, deren Ziel es ist, die Bedeutung negativer Evaluationen herunterzuspielen.

die schlechte Nachricht auf eine vergleichsweise schonende Art und Weise übermitteln. Nachfolgend gilt es, exemplarisch verschiedene Verfahren der Relativierung, wie sie sich im Korpus finden, detaillierter vorzustellen.

6.5.2.1 Die Produktion von positiven Beurteilungen/Bewertungen nach negativen

Negative Beurteilungen und Bewertungen erscheinen selten allein – so oder ähnlich ließe sich eine erste Beobachtung zu sprachlichen Relativierungsstrategien im vorliegenden Korpus beschreiben: Lehrkräfte, die negative Beurteilungen und Bewertungen übermitteln, tendieren dazu, im Anschluss daran positive Evaluationen zu liefern.[199] Datum 24 liefert ein Beispiel hierfür. Die Lehrerin informiert das anwesende Elternteil über den Leistungsstand des Schülers im Unterrichtsfach Deutsch.

Datum 24 ((Gymnasium, Großstadt 3, G 31) L'in, M)

001 L'in **was die mÜndliche MITarbeit angeht-**
002 **is_er mir mündlich einfach zu RUhig.**
003 **es GIBT aber auch stunden,**
004 **wo er dann BESser war;**
005 **also grad in LETZter zeit,**
006 **als ich ihn dann ANgesprochen hab,**
007 **dass_er mir zu zu RUhig is,**
008 **und zu zuRÜCK(t)haltend,**
009 **°hh da gab_s STUNden,**
010 **da war_er also SEHR sehr gut dabei;**
011 **sehr [engaGIERT,]**
012 M [hm ja;]
013 (---)
014 der braucht immer so alle: äh zwei drei WOchen,
015 °hh [JA;]
016 L'in [so_n] TRITT.
017 M so_n kleinen trItt in den HINtern;
018 L'in oKAY.

---

199 Siehe hierzu auch Pillet-Shore (2001: 31), die ähnliche Beobachtungen zur sequenziellen Abfolge positiver und negativer Evaluationen in ihrem Korpus amerikanischer LehrerIn-Eltern-Gespräche macht.

```
019        oKAY.
020        ähm:::-
021        Arbeit war drei MInus,
```

Im Rahmen der Formulierung einer Pseudocleft-Konstruktion in den Zeilen 001–002 beschreibt die Lehrerin, dass der Schüler ihr insgesamt „zu RUhig“ ist, womit sie eine implizite negative Bewertung (nämlich in Form einer Beschreibung) im Hinblick auf die mündliche Mitarbeit des Letzteren im Schulunterricht zum Ausdruck bringt.[200] Im unmittelbaren Anschluss daran relativiert sie diese negative Bewertung durch die Formulierung einer positiven: So verweist sie darauf, dass es „aber auch stunden [GIBT], wo er dann BESser war;“ (Z. 003/004). Die inhaltliche Gegensätzlichkeit beider Aussagen wird hier nicht nur durch das adversative „aber“ (Z. 003), sondern auch durch die prosodische Markierung in Form eines Kontrastakzentes verdeutlicht: „(is_er mir mündlich einfach zu) RUhig“ vs. „(wo er dann) BESser (war)“. Im Weiteren expliziert die Lehrerin ihre stellenweise positiven Eindrücke vom Kind: Sie berichtet u. a. von Stunden, in denen der Schüler – nach ihrer Ermahnung (Z. 006–007) – „SEHR sehr gut“ (Z. 010) und „sehr engaGIERT“ (Z. 011) dabei war. Dieses Vorgehen der Lehrkraft bewirkt einen gewissen Kompensationseffekt: Zwar wird die negative Bewertung „einfach zu RUhig“ weiterhin aufrecht erhalten, doch wird sie in ihrer Geltung eingeschränkt. So wird der Schüler als ein solcher dargestellt, der sich zwar insgesamt zu wenig am Unterrichtsgeschehen beteiligt, jedoch – sofern er explizit dazu angehalten wird – durchaus imstande ist, die an ihn gehegten Erwartungen zu erfüllen. Somit wird die durch die eingangs formulierte negative Bewertung entstandene Gesichtsbedrohung für die RezipientInnen abgeschwächt. Mit der Nennung dieser positiven Bewertungen ist das Subthema „Leistungsstand im Mündlichen“ für die Lehrkraft auch abgeschlossen. Nachdem die Mutter darauf verwiesen hat, dass ihr Sohn „immer so alle: äh zwei drei WOchen [...] so_n kleinen trItt in den HINtern;“ (Z. 014/017) benötigt, geht die Lehrerin ab Zeile 021 dazu über, die Mutter von dem Leistungsstand im Schriftlichen in Kenntnis zu setzen. Der Umstand, dass die Lehrkraft das beschriebene Subthema hier mit einer positiven Evaluation beendet, bildet mit Blick auf das Gesamtkorpus keine Seltenheit. Vergleichbare Beispiele, in denen LehrerInnen zunächst eine negative Evaluation vollziehen, vor dem Wechsel zu einem neuen Themenaspekt ihrem Gegenüber dann vergleichsweise Positives mitzuteilen wissen, finden sich

200 Zu Pseudoclefts in der gesprochenen Sprache siehe Günthner (2006b) und Günthner/Hopper (2010).

des Öfteren. Maynard (2003: 177) beschreibt dies als sogenannten „good news exit“, der im Kontext der Übermittlung negativer Nachrichten zu beobachten ist:

> The sequelae to bad news in conversation suggest that it is impermissible to make a transition from such deliveries to other types of talk without first putting a positive face on the bad news. When participants shift or change topic, or move into closings they regularly produce […] sequence types that I call *good news exits* from the bad news.

Dies zeigt sich auch in dem vorliegenden Beispiel. Die Lehrerin ist damit in der Lage, das Subthema „Leistungsstand im Mündlichen“ mit einem vergleichsweise positiven Ausgang für die RezipientInnen zu beenden.[201]

Im Rahmen der obigen Analyse wurde argumentiert, dass die Platzierung von positiven Beurteilungen/Bewertungen nach negativen einen gewissen Kompensationseffekt bewirkt. Das Ethnowissen um diesen Effekt scheint bei den Interagierenden selbst vorhanden, wie sich mit Blick auf Datum 25 gut veranschaulichen lässt. Es stellt den Beginn eines Elternsprechtagsgesprächs dar.

Datum 25 ((Gesamtschule, Großstadt 1, G 81) L’in, M, S, G)

```
001  L‘in  wOmit fang_wer AN;
002        (2.0)
003  S     erstma ma mit SCHLIMmem;
004        (1.5)
005  L‘in  [das WÄre?  ]
006  S     [also verHAL]ten;
007        (--)
008  M     [AH::]:;
009  L‘in  [hm, ]
010  M     SCHLIMme?
011        dann wird das SCHLIMme vergessen mit dem
           gUten;=ne?
012  S     J[A:;]
013  L‘in   [hm,]
014  M     A[H:: dann waschen]_wer das ab;
015  L‘in   [er HAT ja schon-]
016        hehe
017  M     hehe
```

201 Siehe hierzu auch König (2015), die den von Maynard (2003) beschriebenen „good news exit“ ebenfalls in Absagen und Verabredungsablehnungen in SMS-Nachrichten beobachtet.

Auf die Frage der Lehrerin, mit welchen Inhalten begonnen werden soll (Z. 001), antwortet der Schüler: „erstma ma mit SCHLIMmem;“ (Z. 003). Nachdem Lehrerin und Schüler im Anschluss in den Zeilen 005–006 in Koproduktion das Thema „verHALten“ etabliert haben, schaltet sich die Mutter ein. In Zeile 008 produziert sie den Erkenntnisprozessmarker „AH:::;“ und dokumentiert, wie sie den eingangs geäußerten Wunsch des Schülers, mit etwas „SCHLIMmem“ (Z. 003) zu beginnen, verstanden hat. Im Zuge dessen kommt es zu einer metasprachlichen Thematisierung des oben beschriebenen Kompensationseffekts: „dann wird das SCHLIMme vergessen mit dem gUten;=ne?“ (Z. 011). Der Schüler stimmt dem Gesagten der Mutter zu, woraufhin diese eine weitere Erklärung liefert, ebenfalls eingeleitet mit einem Erkenntnisprozessmarker: „AH:: dann waschen_wer das ab;“ (Z. 014). Durch die Metapher „das Schlimme abwaschen“ bringt die Mutter die kompensatorische Wirkung, die ein solches Vorgehen beinhaltet, indirekt zum Ausdruck. Im Anschluss lachen Mutter und Lehrerin gemeinsam über den vom Schüler geäußerten Wunsch.

Dieses Beispiel veranschaulicht, dass der beschriebene Effekt eine gewisse Handlungsrelevanz für die Beteiligten besitzt und diese sich daran konkret orientieren: So stellt der Schüler es als seinen Wunsch dar, dass die Lehrerin zunächst über das Negative berichtet, ehe sie das Positive darlegt; damit können die negativen Evaluationen, die folgen, relativiert werden.[202]

---

202 In seltenen Fällen finden sich in den Daten auch Beispiele, in denen die sequenzielle Abfolge verändert wird, die Lehrkraft zunächst eine positive Formulierung benutzt und auf Basis dieser dann eine negative Bewertung realisiert; einen solchen Fall stellt Datum 26 dar. Auch dieses Vorgehen dient dazu, die Gesichtsbedrohung für die RezipientInnen abzuschwächen, indem bereits im Voraus gute Nachrichten übermittelt werden, die die sich anschließenden negativen für das Gegenüber erträglicher werden lassen.

Datum 26 ((Gymnasium, Großstadt 3, G 38) L'in, M)

```
001 L'in zwischennote AUCH zwei minus,
002      °hhh was dA sein LEIStungsvermögen angeht-=
003      =hab ich überhaupt nichts zu MEckern.
004      (--)
005      !A::!ber-
006      (-)
007 M    hh°
008      (-)
009 L'in für SO_N (.) intelligEntes kleines kErlchen;
010      is er mir einfach zwischendurch wirklich VIEL zu aufmüpfig.
```

6.5.2.2 Die Betonung des Versagens bzw. Fehlverhaltens des Klassenkollektivs

Ein weiteres Verfahren, das der Relativierung negativer Evaluationen dient, zeigt sich in Datum 27. Die Lehrerin unterrichtet die Mutter über das Verhalten des Schülers in Bezug auf dessen mündliche Beteiligung am Unterricht.

Datum 27 ((Gymnasium, Großstadt 3, G 43) L'in, M)

```
001  L'in  Aber °hhh ähm:-
002        seit NEUestem-
003        e_e_er brAbbelt halt stÄndig REIN-=
004        =ohne sich vorher zu MELden.
005        (-)
006        das MAchen aber in lEtzter zeit-
007        um ihn mal in SCHUTZ zu nehmen;
008        auch verstärkt ANdere kinder.
009        also es scheint der neue TREND zu sein;
010  M     aber er er TRÄGT was zum Unterricht bei.
011        das FINde ich ja schonma-
```

Die Lehrerin informiert die Mutter ab Zeile 002 darüber, dass der Sohn „seit NEUestem“ immer wieder „REIN[brAbbelt]“, ohne dass zuvor eine Wortmeldung erfolgte. Sie thematisiert damit einen sich wiederholenden Normverstoß des Schülers, der darin besteht, den Wunsch zur Lieferung eines Wortbeitrags nicht vorher konkret durch die gängigen, routinisierten schulischen Praktiken, wie beispielsweise das Heben des Armes, anzuzeigen. Diese implizite negative Bewertung erfährt jedoch eine Relativierung durch die Äußerung der Lehrerin ab Zeile 006, die sie – wie auch schon die Lehrerin in Datum 24, Zeile 003 – im Rahmen einer adversativen Struktur („...aber...“) realisiert; diese dient dazu, „den Hörer in eine andere Richtung“ zu weisen, dem Gesagten also eine gewisse „Wendung“ zu geben (Weinrich 2007: 814):[203] So deutet die Lehrerin an, das beschriebene deviante Verhalten „aber in lEtzter zeit“ (Z. 006) auch bei „ANdere[n] kinder[n]“ (Z. 008) beobachtet zu haben. Auffällig ist, dass diese Äußerung durch die Parenthese „um ihn mal in SCHUTZ zu nehmen“ in Zeile 007 unterbrochen wird, womit die Lehrerin den relativierenden Charakter des Gesagten selbst explizit zum Ausdruck bringt. Durch die Betonung des zusätzlichen Fehlversagens der anderen

203 Diese Funktion macht adversative Strukturen (mit „aber“) zu einem beliebten Mittel, das im Zuge der Realisierung von Relativierungsverfahren immer wieder Verwendung findet (so etwa auch in Datum 30, 31, 32 oder 35, die im Folgenden analysiert werden).

SchülerInnen und die Aussage, einen „neue[n] TREND“ (Z. 009) in der Klasse erkennen zu können, diesen Normverstoß zu praktizieren, gibt sie ihren RezipientInnen die Möglichkeit, „die Situation als eine solche zu definieren, in der ihre Selbstachtung nicht bedroht ist“ (Goffman 1986: 23). Der Schüler wird damit als ein solcher konstruiert, der lediglich dem besagten, negativ bewerteten „Trend“ folgt, statt als alleiniger Übeltäter zu erscheinen; die „Schuld“ wird damit in gewisser Weise auf die Schultern mehrerer SchülerInnen verteilt. Zwar wird die negative Bewertung, die den Schüler betrifft, aufrecht erhalten[204], doch erfährt sie im Rahmen des beschriebenen Vorgehens damit eine Relativierung. Die Gesichtsbedrohung kann folglich abgemildert werden.[205]

Die bei Lehrkräften beobachtete Praktik, das Versagen des Kollektivs zu betonen, zeigt sich besonders in Kontexten, in denen es in inhaltlicher Hinsicht um die in Klausuren erzielten Resultate geht. Datum 28 repräsentiert einen solchen Fall: Nachdem die Lehrerin zunächst darüber informiert hat, dass der Schüler in der Klassenarbeit „NICH so gut“ (Z. 003) abgeschnitten hat, erwähnt sie wenig später, dass diese „auch insgeSAMT nich (.) nich gut in der klAsse-“ (Z. 010) ausgefallen ist.

Datum 28 ((Gymnasium 2, Großstadt 2, G 15) L’in, M)

```
001 L‘in  un:d die ARbeit,
002       (-)
003       die is NICH so gut ausgefallen?
004 M     tja;=
005       =das hab ich mir schon geDACHT.
006       he <<lachend> [und ] er sich selber AUCH;>
007 L‘in                [war-]
008 M     [hehehe]
009 L‘in  [ja::, ]
010       war auch insgeSAMT ni[ch (.)] nich gut in der
011 M                          [hm::, ]
    L‘in  klAsse-=
```

204 Hierzu auch Weinrich (2007: 814): „Die <Wendung>, zu der die kontrastierenden Adversativ-Junktoren einladen, weist den Hörer in eine andere Richtung, nicht jedoch in die Gegenrichtung.“

205 Ein vergleichbares sprachliches Verfahren beobachtet auch Pillet-Shore (2015b: 29) in ihren amerikanischen Daten: „And by *routinizing* student-troubles, shifting from the focal student’s case to other cases of that same trouble, teachers position the student’s trouble as more common and thus as not unique to the student and his/her parent/caregiver(s), thus defusing and diffusing the toxicity of the student-criticism.“

```
012        =muss ich jetzt einfach mal SAgen,
013        und-
014        ich hab auch noch keine NOten
           drunterge[schrie]ben,
```

Der Hinweis auf das „insgeSAMT“ (Z. 010) schlechte Abschneiden der Klasse dient auch hier dazu, die eingangs übermittelte negative Bewertung hinsichtlich der Klassenarbeit des Schülers zu relativieren. Im Vergleich zu den MitschülerInnen nicht schlechter abgeschlossen zu haben, erhöht – so ließe sich spekulieren – auf Seiten der Eltern möglicherweise die Akzeptanz der negativen Bewertung, wird doch der Eindruck erzeugt, als sei ein besseres Resultat – zumindest mit Blick auf die Leistungen der MitschülerInnen – im Grunde gar nicht zu erreichen bzw. nicht zwingend erwartbar gewesen. Derartige Thesen lassen sich ohne Rückgriff auf ethnographische Hintergrundinformationen (wie etwa Interviews mit Eltern) letztlich nicht belegen. Was aber dafür spricht, dass ein etwaiges Kollektivversagen einen für Eltern durchaus relevanten Sachverhalt darstellt, zeigen deren Reaktionen, wie sie beispielsweise in Datum 29 zum Vorschein treten. Nachdem der Lehrer zu verstehen gegeben hat, dass es um den Schüler im Lateinischen nicht gut bestellt ist, schildert er seinen derzeitigen Eindruck von der gesamten Klasse.

Datum 29 ((Gymnasium 1, Großstadt 2, G 4) L, M)

```
001  L     also im momEnt ist das anscheinend COOL,
002        äh: das DESinteresse an latein;
003        (1.0)
004        jede stunde DAUernd (.) dEUtlich zu machen.
005        (1.0)
006  M     also (.) is_er da nich der EINzige oder was;
007        (1.5)
008  L     °h NÖ;
009        DAS is_er nIch.
010  M     ja:,
```

Auf die Schilderung des Lehrers, das „DESinteresse an latein“ (Z. 002) sei gegenwärtig „anscheinend COOL“ (Z. 001), reagiert die Mutter mit der Nachfrage „also (.) is_er da nich der EINzige oder was;“. Sie demonstriert folglich, dass es sich hierbei um eine für sie bedeutsame Information handelt. Da nach Zeile 010 jedoch ein anderer Sachverhalt zum Gegenstand der Interaktion wird und die Mut-

ter auf diese Auskunft nicht weiter eingeht, lassen sich auch hier keine definitiven Aussagen im Hinblick auf etwaige Absichten machen, die sich aus Sicht der Mutter hinter einem solchen Vorgehen verbergen.

Festhalten lässt sich, dass das sprachliche Verhalten der Lehrkräfte – wie in Datum 27 (Z. 007: „um ihn mal in SCHUTZ zu nehmen") – ganz explizit darauf schließen lässt, dass diese das oben beschriebene Verfahren als ein solches ansehen, das im Zuge seiner Durchführung zu einer Reduktion der Gesichtsbedrohung für die RezipientInnen beitragen kann.

6.5.2.3 Die Betonung unzureichender Motivation und/oder Konzentration statt fehlender Intelligenz der SchülerInnen

Zur Relativierung negativer Evaluationen zeigen sich Lehrkräfte des Öfteren bemüht, die schlechten Resultate der SchülerInnen durch deren unzureichende Motivation zu erklären bzw. deren mangelnde Konzentration als maßgeblichen Faktor für Defizite auszumachen. Entscheidend ist, dass im Zuge dieses Vorgehens die den SchülerInnen grundsätzlich attestierte Intelligenz unangetastet bleibt, was wiederum zu einer Reduktion der Gesichtsbedrohung für die RezipientInnen führt. So wird diesen suggeriert, dass die Ursachen für die Abweichungen nicht in einer prinzipiellen Inkompetenz verankert liegen, die beschriebenen Probleme entsprechend durch eine Modifikation der Einstellung oder des Arbeitsverhaltens vergleichsweise einfach zu lösen sind. In Datum 30 betont die Lehrkraft die unzureichende Konzentration der Schülerin, in dem bereits präsentierten Datum 8 die fehlende Motivation:

Datum 30 ((Gymnasium, Großstadt 3, G 35) L'in, M, V)

```
001  L'in  ja deutsch bei MIR war jetzt erstmal als
           zwischenote ne vier plUs,
002        mathe AUCH nur ne vier,
003        °hhh also er muss DA:-
004        ich (.) ich schieb es aber tatsÄchlich auch
           erstmal auf die konzentraTIon;
005        dass dAs [äh sein größtes MAN   ][ko is.   ]
006  M              [ ( )                  ]
007  V              [m weil er dann TRÄUMT;]
008                                         [is KLAR-=]
009        [=wenn er dann nichts MITkriegt;]
010  M     [mathe kann er WIRKlisch.       ]
011  L'in  ja:;
```

(In the printed transcript, lines 004–005 of the L'in turn are set in bold.)

Datum 8 ((Gymnasium 2, Großstadt 2, G 8) L'in, V)

001	L'in	jetzt: MÜSST ich ihm eine: <<stockend> m> nOte geben,=
002		=wʔ IRgendwas zwischen vier und fünf.
003		<<p> also das is ECHT nich gut;>
004	V	MÜNDlich;
005	L'in	ja;
006	V	ja;
007		(1.0)
008		o[KAY,]
009	L'in	[also] der muss auf JEden fall mehr machen;
010		(-)
011	V	ja;
012		(1.0)
013		JA ( )
014	L'in	**äh verstAnden HAT er_s,**
015		**das hab ich geSEhen in der arbeit,**
016		(1.0)
017		**da fehlt jetzt NUR noch die EIgenmotivation zum AUfzeigen eigentlich.**
018		[he]
019	V	[ja] obWOHL er,
020		wenn: ich s ich SACH ma-
021		es: LIEGT wahrscheinlich daran-
022		WENN ihm was geʔ-
023		(1.0)
024		!SPAß! macht;
025	L'in	hm_hm,
026	V	so in andern FÄchern;
027		(-)
028		dann dann (.) is_er IMmer dabei.

Nachdem die Lehrerin die Eltern in Datum 30 zunächst über die negativen Beurteilungen des Sohnes in den Unterrichtsfächern Deutsch und Mathematik unterrichtet hat („deutsch [...] als zwischennote ne vier plUs, mathe AUCH nur ne vier,"; Z. 001/002), geht sie – nach einer abgebrochenen Struktur in Zeile 003 – dazu über, diese Beurteilungen zu relativieren. So verdeutlicht sie den Eltern, dass sie die fehlende Konzentration als ursächlich für die nicht erfreulichen Resultate des Schülers ansieht: „ich (.) ich schieb es aber tatsÄchlich auch erstmal

auf die konzentraTIon;“ (Z. 004). Statt also die intellektuellen Fähigkeiten des Schülers im Allgemeinen anzuzweifeln, macht sie die konstatierten Konzentrationsprobleme als dessen „größtes MANko“ (Z. 005) aus. Im Zuge dieses Vorgehens ist die Lehrerin in der Lage, die Gesichtsbedrohung abzumildern und die negativen Resultate für die RezipientInnen erklärbar zu machen, was sich an den Reaktionen der Eltern ganz konkret nachweisen lässt:[206] So zeigt sich der Vater einsichtig, dass „Träumerei“ notwendigerweise zur Folge hat, wichtige Unterrichtshalte nicht „mitzukriegen“ (Z. 007–009). Die Äußerung der Mutter in Zeile 010 „mathe kann er WIRKlisch.“ ließe sich ebenfalls als eine Verstehensdokumentation des von der Lehrerin Gesagten interpretieren, und zwar insofern, als auch diese das Problem des Schülers nicht auf seine grundsätzlichen intellektuellen Fähigkeiten in Mathematik zurückzuführen gedenkt. Es zeigt sich also, wie der Einsatz der beschriebenen Relativierungsstrategie gewissermaßen zur Erzeugung eines Konsenses zwischen den Beteiligten bezüglich der Beurteilung des Schülers beiträgt.

In Datum 8 relativiert die Lehrerin die eingangs formulierten negativen Evaluationen in Mathematik, also die negative Beurteilung „zwischen vier und fünf“ (Z. 002) und die negative Bewertung „ECHT nich gut“ (Z. 003), durch den Hinweis darauf, dass der Schüler die Inhalte „verstAnden“ (Z. 014) hat, ihm jetzt „NUR noch die EIgenmotivation zum AUfzeigen“ (Z. 017) fehlt. Auch hier äußert die Lehrerin keine Zweifel an den potentiell vorhandenen intellektuellen Fähigkeiten des Schülers, stattdessen macht sie motivationale Ursachen für die defizitäre Leistung verantwortlich. Die sich anschließende Äußerung des Vaters lässt – wie auch schon in Datum 30 – auf eine grundsätzlich geteilte Perspektive der Erwachsenen auf das Schulkind schließen, formuliert dieser doch auch, dass der Schüler in „andern FÄchern“ (Z. 026), die „!SPAß!“ (Z. 024) machen, mündlich „IMmer dabei“ (Z. 028) ist, was motivationale Gründe für die Abweichung in den Mittelpunkt rückt. Dennoch kann der Beitrag des Vaters durchaus als implizite Kritik an der Unterrichtsgestaltung der Lehrerin interpretiert werden, gestaltet diese ihren Unterricht doch nicht derart, dass SchülerInnen zur aktiven Teilnahme motiviert werden.

206 Auch ließe sich argumentieren, dass die Lehrerin durch die Betonung unzureichender Konzentration auf Seiten des Schülers nicht nur die Gesichtsbedrohung für ihre RezipientInnen abschwächt, sondern auch potentieller Kritik an ihrem eigenen Unterricht bzw. den von ihr realisierten Lehrmethoden vorbeugt.

6.5.2.4 Das Aufzeigen einer Diskrepanz zwischen dem aktuellen Leistungsstand und dem konstatierten Potential des Schülers

Ein weiteres Relativierungsverfahren, das im Zuge der Übermittlung negativer Evaluationen gelegentlich Anwendung findet, bildet das folgende: So zielt das Handeln der Lehrkräfte darauf ab, ihrem Gegenüber anzuzeigen, dass der momentane Leistungsstand der SchülerInnen in einem Missverhältnis zu deren grundsätzlich angenommenen Potential steht, dem betreffenden Schulkind also bessere Resultate als die bisher erzielten zugetraut werden. Ein Beispiel hierfür liefert Datum 31. Der Lehrer informiert die Anwesenden über die Probleme der Schülerin im Hinblick auf die mündliche Mitarbeit im Unterrichtsfach Deutsch.

Datum 31 ((Gesamtschule, Großstadt 1, G 88) L, M, S'in)

001 L da da[s (.) NICH so in dem] maße Is,=
002 M&S'in [( )]
003 L =wie ich das <<creaky> m:::> am ANfang [des-]
004 M [hm:,]
005 L wie geSACHT;=
006 =des letzten::: JAHres,
007 HALBjahres gesehen habe,
008 °hh oder auch im vergleich zu einigen ANdern schülern,
009 muss ich SAgen-
010 IS_es leider nich bEsser.
011 (1.0)
012 **was aber nich HEISST,**
013 **dass ich dir nich ZUtrau,=**
014 **=dass es nich besser werden KANN;**
015 (1.5)
016 S'in <<pp> oKAY.>
017 (-)
018 L ja,
019 (1.0)

Nachdem der Lehrer zunächst eine Gegenüberstellung der aktuellen Leistungen der Schülerin mit denen des „letzten::: JAHres" vorgenommen und darauf hingewiesen hat, dass die vergangenen besser waren (Z. 001–007), zieht er einen direkten Vergleich zu den Resultaten der Mitschüler: Er kommt auch hier zu dem Ergebnis, dass der Leistungsstand „im vergleich zu einigen ANdern schülern [...]

leider nich bEsser“ (Z. 012) ist. Formulierungen mit dem Adverb „leider“, die einem in den Daten immer wieder begegnen (siehe etwa auch Datum 4), belegen einmal mehr, dass Lehrkräfte die Übermittlung negativer Evaluationen als einen problematischen, geradezu bedauerlichen Akt behandeln: So zeigen sie ihrem Gegenüber ganz explizit ihr Missbehagen an, das sich mit dem Überbringen einer schlechten Nachricht, also einer gewissermaßen „herzlosen“ (Goffman 1986: 15) Handlung, verbindet. Entscheidend mit Blick auf die Erläuterung des in diesem Abschnitt beschriebenen Verfahrens ist jedoch eine andere Beobachtung: Ab Zeile 012 setzt der Lehrer – nach dem Ausbleiben von Rezipientinnenreaktionen – dazu an, seine Ausführungen zu expandieren und die negative Bewertung mit einem Verweis auf das vorhandene Potential der Schülerin zu relativieren.[207] So fügt er hinzu, dass das bisher Gesagte nicht derart zu verstehen ist, dass er dieser eine Leistungssteigerung nicht grundsätzlich „ZUtrau[t]“ (Z. 013). Er verweist damit auf eine Diskrepanz zwischen dem Status quo, also den aktuell erzielten Leistungen der Schülerin, sowie deren eigentlichem Potential, das diese ganz offensichtlich nicht in ausreichender Form auszuschöpfen vermag. Funktional betrachtet dient die Durchführung dieses Verfahrens jedoch nicht nur der Abmilderung der Gesichtsbedrohung für die RezipientInnen, sondern zudem der Ermutigung, sich der beschriebenen Sache anzunehmen: In direkter Adressierung („dir [...] ZUtrau“; Z. 013) verdeutlicht der Lehrer, dass die Schülerin seines Erachtens in Anbetracht ihrer Kompetenzen durchaus in der Lage ist, ihre Leistung zukünftig wieder zu verbessern.

Auffallend ist, dass die RezipientInnen, also SchülerInnen und Eltern, sich in ihren Reaktionen auf ein derartiges Vorgehen der Lehrkräfte meist kooperativ zeigen: Statt die negativen Evaluationen anzufechten und/oder ihren Unmut darüber kundzutun, demonstrieren sie ihre Einsicht. In Datum 31 etwa ratifiziert die Schülerin die Ausführungen der Lehrkraft mittels „oKAY“, womit sie ihre generelle Zustimmung zu dem Gesagten verdeutlicht. Ähnliches wird auch in bereits bekanntem Datum 17 deutlich; Gesprächsthema ist der Leistungsstand des Schülers im Deutschen:

---

207 Zur Relativierung des Gesagten kommt es häufig dann, wenn erkennbare (verbale) RezipientInnenreaktionen ausbleiben. Möglicherweise ist dies dem Umstand geschuldet, dass Lehrkräfte die erwartbaren Reaktionen ihrer RezipientInnen als eine Art „rejection“ auffassen und die Äußerungsinhalte entsprechend abzumildern versuchen (vgl. Heritage 1984: 274). Ohne Einbezug nonverbaler kommunikativer Mittel (Mimik, Gestik etc.) ist die Frage jedoch nicht in zufriedenstellender Form zu klären.

Datum 17 ((Gesamtschule, Großstadt 1, G 94) L, M)

001	L	DAmit hängt natürlich zusAmmen-=
002		=DENK ich mir zum teil,
003		(1.5)
004		ähm:: auch seine (.) LEIStung.
005		(---)
006	M	<<pp> ja.>
007	L	die is ja <<creaky> n:::> NICH gUt,
008		(-)
009	M	hm,
010	L	ich DENke mir-=
011		=wenn er also MEHR noch (.) sich darauf konzentrIErn würde;
012		DAS zu machen-
013		(---)
014		äh:-
015		was er machen SOLlte,
016	M	hm,
017	L	KÖNNT_er <<creaky> m:::> auch noch äh:-
018		MEHR (.) aus sich herAUsholen.
019		(-)
020	M	**ja;**
021		**MUSS_er.**
022		**zwangsLÄUfig.**

Nachdem der Lehrer zunächst aufgezeigt hat, dass die Leistung des Schulkindes „NICH gUt“ (Z. 007) ist, er im Anschluss daran jedoch das vorhandene, derzeit jedoch nicht abgerufene Potential desselben hervorhebt („wenn er also MEHR noch (.) sich darauf konzentrIErn würde; DAS zu machen- [...] was er machen SOLlte, KÖNNT_er <<creaky> m:::> auch noch äh:- MEHR (.) aus sich herAUsholen.“; Z. 011–018), stimmt die Mutter in den Zeilen 020–022 den Ausführungen des Lehrers zu. Die schlechten Leistungen an sich werden von ihr nicht weiter kommentiert oder gar kritisch hinterfragt; mittels „ja; MUSS_er. zwangsLÄUfig.“ bringt sie vielmehr ihre mit der Lehrkraft geteilte Perspektive auf das Kind zum Ausdruck. Man einigt sich gewissermaßen darauf, dass der Schüler „MEHR (.) aus sich herAUsholen“ (Z. 018) kann bzw. „MUSS“ (Z. 021).

Das im Rahmen dieses Abschnitts diskutierte Verfahren weist durchaus Gemeinsamkeiten zu den von Jefferson (1988) beschriebenen Möglichkeiten des

Ausstiegs aus einem „Troubles-Talk“ auf, genau genommen der „Optimistic Projection“. Jefferson (1988: 431) präsentiert Fälle, in denen Interagierende auf Formulierungen wie „Never mind it'll come right in the end.“ zurückgreifen, um die Beendigung des problematischen Themas auf eine für das Gegenüber besänftigende Art und Weise einzuleiten. Ähnliches zeigt sich mit Blick auf die analysierten Ausschnitte: Das beobachtete Sprachverhalten der Lehrkräfte lässt auch hier darauf schließen, dass diese darauf bedacht sind, eine durchaus optimistische Zukunftsperspektive zu entwickeln, und zwar dergestalt, dass den RezipientInnen der Eindruck vermittelt wird, das Blatt könne sich in jedem Fall noch zum Guten wenden, sofern das von den SchülerInnen Nötige unternommen wird.

6.5.2.5 Die Betonung widriger situativer Umstände

Zuweilen finden sich Beispiele, in denen Lehrkräfte die übermittelten negativen Bewertungen und Beurteilungen dadurch zu relativieren versuchen, dass sie diese auf widrige situative Umstände zurückführen, mit denen sich die SchülerInnen für einen begrenzten Zeitraum konfrontiert sahen. Häufig handelt es sich hierbei um solche Umstände, die in Zusammenhang mit unterschiedlichen, im weitesten Sinne körperlichen Eigenschaften der Kinder zu sehen sind. Datum 32, das den Beginn eines Elternsprechtagsgesprächs darstellt, liefert ein Beispiel.

Datum 32 ((Gymnasium 2, Großstadt 2, G 10) L'in, V, S)

```
001 V      ic  [wollte] EIgentlich die dies °h ALLgemeine
002 L'in       [ja:;  ]
    V      ähm:-
003        den allgemeinen STAND [einfach mal] mit ihnen
004 L'in                         [ja:;       ]
    V      besprechen.
005 L'in   °hh oKAY. hh°
006        al:so:-
007        (1.5)
008        MÜNDlich war der konstantin am anfang (.) ähm
           nIch so gut,
009        das lag aber an deiner KRANKheit,
010        das is auch nich SCHLIMM,
011        da hast du eben viel verPASST,
012        und musstest DANN erstmal einiges AUfholen;
013        °hhh dAnn hat sich das geBESsert,
```

(Zeilen 009–012 im Original fett gedruckt.)

```
014        ich hab mir jetzt für die MEISten stunden eine
           drEI aufge[schrieben]-
015  V                [hm,      ]
```

Auf die Bitte des Vaters hin, über den „allgemeinen STAND“ (Z. 003) informiert zu werden, berichtet die Lehrerin in Zeile 008, dass Konstantin „am anfang“ des Schulhalbjahres „nIch so gut“ gewesen ist. Im unmittelbaren Anschluss daran geht sie dazu über, diese Bewertung zu relativieren. Zu diesem Zweck wendet sie sich in direkter Form an den Schüler: Sie führt dessen „KRANKheit“ (Z. 009) als ausschlaggebenden Grund dafür an, dass dieser „eben viel verPASST“ (Z. 012) und dementsprechend „erstmal einiges AUf[zu]holen“ (Z. 012) hatte. Mittels der Verwendung der Modalpartikel „eben“ in „eben viel verPASST“ markiert sie das Gesagte als einen für die Beteiligten „offensichtlichen Sachverhalt“ (Thurmair 1989: 121), also einen solchen, dessen Gültigkeit außer Frage steht. Innerhalb dieser Relativierungsaktivität verweist sie zudem explizit darauf, dass sie die negativen Resultate des Schülers in Anbetracht dieser widrigen Umstände als „nich SCHLIMM“ (Z. 010) erachtet. Im Zuge des beschriebenen Vorgehens nimmt die Lehrkraft den Schüler damit ganz explizit aus der Verantwortung für die erzielte Leistung, während sie externe, (weitgehend) nicht beeinflussbare Faktoren als ursächlich dafür benennt. Sie ist somit in der Lage, die für den Schüler entstehende Gesichtsbedrohung deutlich abzumildern, wird diesem doch vermittelt, es handelte sich um einen vorübergehenden, vor dem Hintergrund seiner Unpässlichkeit nur allzu verständlichen Leistungsabfall.

Ein weiteres Beispiel für die Betonung widriger situativer Umstände beinhaltet Datum 33. Nachdem die Lehrerin – hier nicht abgedruckt – darüber berichtet hat, dass die „sonstige Mitarbeit tatsächlich in den Keller gegangen ist“, geht sie auf den erwähnten Leistungsabfall der Schülerin detaillierter ein.

Datum 33 ((Gymnasium, Großstadt 3, G 50) L’in, M, S’in)

```
001  L'in  °hh A:ber ähm::-
002        (1.0)
003        JA;
004        ä auch auch nach VORne,
005        und nach HINten,
006        und es WIRD dann:,
007        JA;
008        viel geQUATSCHT-
009        (1.0)
```

```
010        mit dem (.) NACHbarn der auch da zur verfÜgung
           war,
011        (1.0)
012        dAs äh: muss also (-) BESser werden.
013        (1.5)
014        beGÜNStigt natürlich durch den hormonEllen
           einfluss,=
015        =der im moMENT glaub ich:-
016        bei stefanie (.) VOLle kanne dUrchschlägt.
017  M     aber VOLle kanne.
018        (4.0, Mutter und Schülerin atmen tief ein und
           aus)
```

Die Lehrerin berichtet, dass sich die Schülerin von den MitschülerInnen in ihrer unmittelbaren Umgebung in der Klasse („nach VORne, und nach HINten,“; Z. 004–005) leicht ablenken lässt, ja sie generell dazu neigt, mit den jeweils „zur verfÜgung“ stehenden „NACHbarn“ (Z. 010) „viel [zu] []QUATSCH[EN]“ (Z. 008). Durch die Formulierung „dAs äh: muss also (-) BESser werden.“ (Z. 012) kommuniziert sie ihren RezipientInnen nicht nur die Notwendigkeit, eine Verbesserung dieser Situation herbeizuführen, sondern liefert zugleich eine implizite negative Bewertung derselben. Im Anschluss daran relativiert die Lehrkraft jedoch diese negative Bewertung des Sozialverhaltens: So macht sie den pubertätsbedingten „hormonEllen einfluss“ (Z. 014), der situativ („im moMENT“; Z. 015) auf die Schülerin einzuwirken und „VOLle kanne“ durchzuschlagen scheint, als Faktor aus, der das normabweichende Verhalten mit „beGÜNStigt“ (Z. 014). Wie schon in Datum 32 nimmt die Lehrerin die Schülerin auch hier ein Stück weit aus der Verantwortung für deren defizitäres Verhalten, indem sie abermals Faktoren für die Devianz anführt, die sich der unmittelbaren Beeinflussung der Handelnden weitgehend entziehen.[208]

208 Freilich finden sich in den Daten zudem auch Beispiele, in denen widrige situative Umstände angeführt werden, die nicht unmittelbar mit physischen Eigenschaften der SchülerInnen im engeren Sinne zu tun haben. Aus Platzgründen kann an dieser Stelle nicht näher darauf eingegangen werden. Stellvertretend verwiesen sei auf Datum 34; die Lehrerin beschreibt das Agieren des Schülers im Unterricht:

Datum 34 ((Gymnasium 2, Großstadt 2, G 22) L’in, M)

```
001 L'in KIlian is im unterricht meisten:s ziemlich STILL,
002      (-)
003 M    hm,
```

Im Zuge der Durchführung des beschriebenen Verfahrens ist es Lehrpersonen möglich, ihren RezipientInnen deutlich zu machen, dass die zu verzeichnenden Normabweichungen nicht der grundsätzlichen Inkompetenz der SchülerInnen (noch einem eigenen, vermeintlich inadäquaten Unterrichtsstil) geschuldet sind, sondern auf ungünstige situative, (mehr oder weniger) schlecht beeinflussbare Umstände zurückzuführen sind. Dadurch wird die Bereitschaft der RezipientInnen erhöht, die negativen Evaluationen als solche zu akzeptieren. Deutlich zum Ausdruck kommt dies etwa in Datum 33, als die Mutter der Lehrerin in Zeile 017 mittels „aber VOLle kanne." uneingeschränkt zustimmt und die negativen Evaluationen damit gewissermaßen legitimiert.

6.5.2.6 Die Betonung der Vorläufigkeit der Bewertungen/Beurteilungen

Ein im Rahmen dieser Auflistung letztes Verfahren manifestiert sich darin, dass Lehrkräfte ihren RezipientInnen gegenüber die Vorläufigkeit der negativen Evaluationen betonen. Damit kann die Bedeutung, die der negativen Beurteilung bzw. Bewertung beigemessen wird, heruntergespielt werden. Datum 35 repräsentiert ein solches Verfahren. Die Lehrerin informiert die Anwesenden über die Leistung der Schülerin in Mathematik.

Datum 35 ((Gymnasium 2, Großstadt 2, G 17) L'in, M, V, S'in)

001 L'in du warst zwEImal an der TAfel,
002 einmal war_s (.) irgendwie verKEHRT,
003 ich WEISS jetzt nich genau-=
004 =WAS es gewesen is;
005 °h und einmal war es ganz GUT?
006 das war ziemlich am ANfang?
007 °hh un::d-
008 h° ja also momenTAN wäre es-
009 wie gesacht im VIErerbereich,
010 **aber das kann sich ja noch alles ÄNdern?**

---

004 L'in die lEtzten beiden stunden hat er eigentlich GAR nich mitgemacht,
005 **kann jetzt natürlich DAran liegen-=**
006 **=weil wir gerade ein neues THEma angefangen haben;=**
007 =**und er da jetzt (.) noch nich so DRINsteckt,** [°h]
008 M [hm,]

```
011        (1.0, die Lehrerin blättert in ihren
           Unterlagen)
012        und die ARbeit,
013        da::: (1.0) hast du achtundzwanzigeinhalb von
           einundfünfzig PUNKten,
```

Die Lehrerin berichtet u. a. von den Aktivitäten der Schülerin „an der TAfel" (Z. 001): Sie macht deutlich, dass der Tafelanschrieb des Mädchens beim ersten Mal „irgendwie verKEHRT" (Z. 002), beim zweiten Mal „ganz GUT" (Z. 005) gewesen ist. Im Anschluss daran geht die Lehrkraft dazu über, eine allgemeine Beurteilung der mündlichen Mitarbeit der Schülerin zu liefern: So verweist sie darauf, dass die Leistung „im VIErerbereich" (Z. 009) anzusiedeln ist. Eingeschränkt wird diese Evaluation jedoch nicht nur durch das bereits vorab gelieferte und mit Fokusakzent versehene Temporaladverb „momenTAN" (Z. 008), das auf die Vorläufigkeit des erwähnten Resultates hinweist. Eingeleitet durch ein adversatives „aber" fügt die Lehrerin ihrer Beurteilung zudem hinzu, dass „sich ja noch alles ÄNdern [kann]" (Z. 010). Abermals deutet sie also in expliziter Form darauf hin, dass es sich bei dem Gesagten nicht zwangsläufig um ein endgültiges Urteil handeln muss. Die erwähnte negative Beurteilung rückt im Zuge dieses Vorgehens somit in den Hintergrund und verliert an Bedeutung. Das Handeln der Lehrerin an dieser Stelle weist damit durchaus Parallelen zu dem auf, was bereits im Zusammenhang mit der Analyse anderer Verfahren als „good news exit" (Maynard 2003) beschrieben wurde: Vor dem Übergang zu dem neuen Themenaspekt „Schriftliche Leistung", der sich ab Zeile 012 vollzieht, ist die Lehrerin darauf bedacht, einen vergleichsweise positiven Abschluss des alten zu finden. Dies gelingt ihr insofern, als sie den Beteiligten die grundsätzliche Möglichkeit („*kann* sich [...] ÄNdern") auf einen „positiveren" weiteren Verlauf der Leistungsentwicklung in Aussicht stellt.

In den Kapiteln 6.5.1 und 6.5.2 wurde eine Auswahl typischer Indirektheits- und Relativierungsverfahren vorgestellt, auf die Lehrkräfte zur Lösung ihrer kommunikativen Aufgabe, Eltern über die Defizite der SchülerInnen in Kenntnis zu setzen, zurückgreifen. Mit Blick auf die diskutierten Beispiele zeigt sich, dass die Verfahren konversationeller Indirektheit mit denen der Relativierung auch kombiniert werden können, wie Datum 17 und 32 exemplarisch veranschaulichen:

	Litotes	**Aufzeigen einer Diskrepanz zwischen aktuellem Leistungsstand und Potential**
Datum 17	ähm:: auch seine (.) LEIStung. […] die is ja <<creaky> n:::> NICH gUt,	ich DENke mir-= =wenn er also MEHR noch (.) sich darauf konzentrIErn würde; DAS zu machen- (---) äh:- was er machen SOLlte, […] KÖNNT_er <<creaky> m:::> auch noch äh:- MEHR (.) aus sich herAUsholen.

	Litotes	**Betonung widriger situativer Umstände**
Datum 32	MÜNDlich war der konstantin am anfang (.) ähm nIch so gut,	das lag aber an deiner KRANKheit, das is auch nich SCHLIMM, da hast du eben viel verPASST, und musstest DANN erstmal einiges AUfholen;

Kombiniert werden hier die Litotes, als Verfahren konversationeller Indirektheit, mit dem Aufzeigen einer Diskrepanz zwischen dem aktuellen Leistungsstand und dem konstatierten Potential des Schülers (Datum 17) sowie mit der Betonung widriger situativer Umstände (Datum 32), die wiederum beide den Relativierungsverfahren zuzurechnen sind. Durch die Realisierung beider Verfahren in unmittelbarer sequenzieller Nähe zueinander wird die Gesichtsbedrohung für die RezipientInnen damit gleich in mehrfacher Hinsicht abgeschwächt.

6.5.3 Verfahren zur Herstellung einer mit den RezipientInnen geteilten (kritischen) Perspektive

Zur Überlieferung negativer Evaluationen führen Lehrkräfte zudem solche Verfahren aus, die dadurch gekennzeichnet sind, dass die RezipientInnen aktiv in den Übermittlungsprozess mit einbezogen werden. Schon Datum 15 lieferte einen Beleg dafür:

Datum 15 ((Gymnasium, Großstadt 3, G 39) L'in, M, S)

```
001  L'in  anSONSten,
002        muss ich zu CHRIStoph,
003        (--)
004        ja was soll ich SAgen;
005        was WERD ich denn jetzt sagen;
006        (-)
007        was MEINst_e denn;
008  M     was ich glaub ich schon ganz OFT gehört hab
           heute;
009        (---)
010  L'in  NÄMlich?
011  S     äh::-
012        (1.0)
013  M     das MÜNDliche;
014        [(                )] wo (wie) nichts IS;
015  S     [(ja MÜNDlich war-)]
016        (1.5)
017  L'in  j: er KÖNNte ja.
018  M     ja;
019  S     ja;
020        (-)
021  L'in  du KÖNNtest ja.
022        (1.0)
023        KOMMT (.) nur (.) irgendwie (.) nich (.) so;
```

Im vorliegenden Gesprächsausschnitt zielt das Handeln der Lehrerin darauf ab, die Perspektive des anwesenden Schülers einzuholen. Statt in eigenständiger Form die Übermittlung einer (negativen) Evaluation durchzuführen, wird der Schüler im Rahmen von Fragen („ja was soll ich SAgen; was WERD ich denn jetzt sagen;"; Z. 004–005 und „was MEINst_e denn;"; Z. 007) zunächst dazu angehalten, selbst eine Einordnung der Situation vorzunehmen. Die Aufgabe des Schülers übernimmt die Mutter, indem sie ihre negative Einschätzung der Situation darlegt („das MÜNDliche; [...] wo (wie) nichts IS;"; Z. 013–014). Erst im Anschluss daran präsentiert die Lehrerin ihre eigene Sichtweise, indem sie aufzeigt, dass der Schüler ja eine bessere Leistung bringen „KÖNNte" (Z. 017, Z. 021), ihm dies momentan „nur (.) irgendwie (.) nich (.) so" (Z. 023) gelingt. Hiermit bringt die Lehrerin ihre kritische Perspektive auf den Schüler als eine mit den RezipientInnen in inhaltlicher Hinsicht geteilte hervor.

Mit Blick auf das Korpus finden sich einige Fälle, in denen Lehrkräfte zur Übermittlung negativer Evaluationen auf die beschriebene Art und Weise vorgehen. Hierbei ist es keineswegs so, dass ausschließlich die SchülerInnen dazu aufgefordert werden, ihre Perspektive darzulegen. Es finden sich auch Beispiele, in denen sich die Lehrkräfte den Eltern zuwenden, diese dazu anhalten, ihre Sicht auf die Dinge zu präsentieren. Datum 36 verdeutlicht dies.

Datum 36 ((Grundschule, Kleinstadt 1, G 112) L'in, M, V)

```
001  L'in  dann wollte ich SIE eigentlich fragen;
002        (--)
003        was SIE:-
004        (2.0)
005        mir zu erZÄHlen haben.
006        (-)
((Die folgenden Sekunden sind ausgespart. Die Interagierenden un-
terhalten sich hier ganz allgemein über die Entwicklung der Schü-
lerin, ehe die Mutter im Anschluss auf das Unterrichtsfach Deutsch
zu sprechen kommt.))
007  M     °hh äh:m-
008        (-)
009        ja DEUTSCH;
010        (--)
011        HÄNGT halt eben immer noch so_n bisschen hinten
           drAn,
012        <<f> [wenn sie] verSTANden hat;
013  L'in       [ja,     ]
014  M     wat man von ihr WILL;
015        (-)
016        dann GEHT es.
017  L'in  sie braucht immer etwas LÄNger [zum] verstEhen;
018  M                                    [ja;]
019  L'in  [ne?]
020  M     [DAS] is_es nämlich;=
021        =also auch jetzt so mit dieser (.) verʔ
           verGANgenheit;
022        un °h und GEgenwart und zUkunft un-
023        °h dann (.) ja mama wat sOll ich denn da MAChen;
024        und dann muss man ihr dat JEdes ma wieder
           erklÄren,
```

```
025           und wenn man dann so °hh zwei drei sachen
              zuSAMmen gemacht [hat;]=
026  L'in                      [ja; ]
027  M        =dann KLAPPT das auch.
028  L'in     ja sie is IMmer so ähm-
029           (2.0)
030           ä ABwartend noch nIch mal;
031           ERSTmal hat sie-
032           (---)
033           eigentlich NIE lust dazu;=ne?
034  M        h[m,  ]
035  L'in      [sich] AUFzuraffen-
036           so is MEIN empfinden;
```

In Zeile 001 bis 005 fordert die Lehrerin die Eltern in Form eines indirekten Fragesatzes dazu auf, ihre Perspektive auf die Schülerin darzulegen. Nachdem zunächst in allgemeiner Form darüber gesprochen wurde, wie die Entwicklung der Schülerin einzuschätzen ist, geht die Mutter genauer auf das Unterrichtsfach Deutsch ein. Sie präsentiert ihren kritischen Eindruck, dass die Tochter „eben immer noch so_n bisschen hinten drAn[HÄNGT]" (Z. 011), also Probleme hat, verschiedene Sachverhalte unmittelbar zu begreifen. Erst wenn Letztere „verSTANden hat; wat man von ihr WILL;" (Z. 012/014), scheint sie in der Lage, die an sie gestellten Anforderungen zu erfüllen. Auffällig hinsichtlich des in diesem Subkapitel diskutierten Verfahrens ist die Reaktion der Lehrerin: Mit der Reformulierung des von der Mutter Gesagten („sie braucht immer etwas LÄNger zum verstEhen;" Z. 017) liefert sie nun ihrerseits eine negative Bewertung (hier in Form einer Beobachtungsbeschreibung) der Situation, die jedoch in inhaltlicher Übereinstimmung mit der Meinung der Mutter zu sehen ist. Beide vertreten die Meinung, dass die Schülerin generell eine längere Zeit benötigt, um die jeweils behandelten Unterrichtsinhalte kognitiv zu verarbeiten. Wie schon in Datum 15 ist es der Lehrerin im Rahmen dieses Handelns auch hier möglich, die Erstnennung einer Evaluation zu vermeiden und diese der Mutter zu überlassen. Ähnliches zeigt sich auch im weiteren Fortlauf des Gesprächs: Erst nachdem die Mutter dargestellt hat, dass man der Tochter bestimmte Unterrichtsinhalte „JEdes ma wieder erklÄren [muss]" (Z. 024), steigt die Lehrerin mit ihrer geteilten negativen Einschätzung, die im Weiteren ausgebaut wird, ein: „ja sie is IMmer so ähm- ä ABwartend noch nIch mal; ERSTmal hat sie- (---) eigentlich NIE lust dazu;=ne? sich AUFzuraffen-" (Z. 028–035).

Das in Datum 15 und 36 zu beobachtende Vorgehen der Lehrkräfte bildet ein geeignetes Verfahren zur Übermittlung negativer Nachrichten, das auch in der konversationsanalytisch ausgerichteten Forschungsliteratur verschiedentlich beschrieben wurde. So konstatiert Schegloff (1988: 443) etwa, dass

> [i]t was my colleague Harvey Sacks I think who first pointed out that when it comes to bad news, the talk can be organized in such a manner that the recipient of the news can turn out to be the one who actually says it. While the bearer of bad tidings may, thus, in an important sense convey the information, she or he may not actually tell it or announce it.[209]

Auch Maynard (1989, 2001, 2003) hat sich in verschiedenen Arbeiten mit diesem Phänomen, das er als „perspective display series" bezeichnet, beschäftigt. Er fasst hierunter dreiteilige Muster, „consisting of (1) an opinion query or ‚perspective display invitation', (2) the reply or recipient's opinion, and (3) asker's subsequent report." (Maynard 1989: 91) In seinem bereits eingangs zitierten Werk *Bad News, Good News. Conversational Order in Everyday Talk and Clinical Settings* widmet sich Maynard (2003: 247) in einem eigenen, als Ratgeber konzipierten Kapitel der Frage „How to Tell the News"; er gibt seinen LeserInnen darin Handreichungen, mittels welcher Strategien unterschiedliche Neuigkeiten am besten mitgeteilt werden können. Auffallend ist, dass die von ihm beschriebenen „perspective display series", also das von den Lehrkräften angewendete Verfahren, hier explizit Erwähnung findet:

> *If possible, elicit the recipient's perspective before delivering the news.* Ask recipients what they think, know, or believe about what is going on. Then, deliver the news forthrightly and by connecting it to what recipients say. (Maynard 2003: 249)

Doch welche Vorteile bringt es für Lehrkräfte mit sich, einen solchen Weg bei der Übermittlung negativer Beurteilungen/Bewertungen einzuschlagen? Mit Goffman (1986: 15) ließe sich abermals argumentieren, dass es vermieden werden kann, als „herzlos" zu gelten.[210] So übernehmen Lehrkräfte oftmals gar nicht erst die Rolle der eigentlich übermittelnden Partei, sondern konstruieren vielmehr eine Situation, in der sie die Ausführungen der Eltern oder SchülerInnen nur zu bestätigen brauchen bzw. diese unter Hinzuziehung eigener Argumente elaborieren können. Der eigentlich gesichtsbedrohende Akt geht damit zunächst gar nicht von ihnen, sondern von den RezipientInnen selbst aus. Dementsprechend

---

209 Ob Schegloff sich hier auf eine konkrete Publikation von Sacks bezieht, ist nicht klar. Einen bibliographischen Verweis liefert er nicht.

210 Hierzu auch Maynard (2003: 250): „Being blamed as messenger [...] is always on the horizon for a deliverer of *bad* news, and the PDS [=perspective display series, LW] can help avoid this."

ist es nicht verwunderlich, dass der Einsatz dieses Verfahrens „maximizes the chance that recipients will understand and accept diagnostic or other official news“ (Maynard 2003: 250); der Gefahr, einen etwaigen Gesprächskonflikt infolge der Übermittlung einer negativen Evaluation hervorzurufen, wird damit deutlich entgegengewirkt. Sowohl in Datum 15 als auch in Datum 36 akzeptieren die Eltern nach der Darstellung ihrer eigenen Sichtweise die jeweilige kritische, daran anknüpfende Perspektive der Lehrkräfte, ja stimmen dieser sogar zu: In Datum 15 bringen sowohl Schüler als auch Mutter mittels „ja“ (Z. 018, Z. 019) zum Ausdruck, dass sie mit den Ausführungen der Lehrerin übereinstimmen. Ebenso verhält es sich in Datum 36, in welchem die Mutter der Lehrerin in Form von „[DAS] is_es nämlich;“ (Z. 020) explizit beipflichtet und damit die kritische Perspektive auf das Kind als eine mit der Lehrerin geteilte unterstreicht. Es zeigt sich also, dass es für Lehrkräfte verschiedene Vorzüge hat, den Übermittlungsprozess im Rahmen einer „joint activity“ (Maynard 2001: 333) zu vollziehen.

Ein weiteres Verfahren, das ebenfalls dazu dient, eine negative Evaluation als eine solche zu präsentieren, die auf einer geteilten (kritischen) Perspektive mit den RezipientInnen basiert (bzw. zu basieren scheint), findet sich in Datum 37 und 38. In beiden Ausschnitten informiert die Lehrkraft die anwesenden GesprächsteilnehmerInnen über das Sozialverhalten bzw. die sonstige Mitarbeit des Schulkindes.

Datum 37 ((Gymnasium, Großstadt 3, G 52) L’in, M, S)

```
001  L‘in  ich HOFfe,
002        (1.0)
003        dass es NICH nur so is wegen des
           elternsprEchtags.
004        ich hab VORher,
005        und das weiß_e SELber-
006        wir ha[ben ARge problE      ]me miteinander
007  S           [IS nich nur deswegen.]
     L‘in  gehabt.
008        (---)
009  L‘in  ARge probleme.
010        (---)
011        das fängt AN morgens mit der begrÜßung,
012        wenn er meint als ERSter schon fErtig sein
           zu müssen,
013        und ANfängt bevor der rest der klAsse beginnt;
```

```
014        das is ein KINkerlitzchen;
015        das is mir selber KLAR.
016        Aber,
017        °h dAbei fängt die provokation nämlich AN.
018        (1.0)
019        DANN: äh-
```

Datum 38 ((Gesamtschule, Großstadt 1, G 89) L, M, S'in)

```
001  L     ja die_[JETZT] die arbeit war vIER,
002  M            [hm,   ]
003  L     °hhh und im MÜNDlichen,
004        (-)
005        m::: weißt_e SELber,
006        m:: bist_e also SEHR sehr sehr sehr rUhig,
007  M     sie reden jetzt vom fach DEUTSCH;=oder-
008  L     ich red jetzt von DEUTSCH.
009  M     ja;
010  L     ja;
011  M     ja;
```

Sowohl in Datum 37 als auch in Datum 38 geht der Übermittlung der negativen Evaluation(en) durch die Lehrkraft zunächst noch eine andere Handlung voraus; in beiden Fällen kommt es zu einer Wissenszuschreibung durch die Lehrkräfte an die SchülerInnen: Mittels „das weiß_e SELber-" (Datum 37, Z. 005) und „weißt_e SELber" (Datum 38, Z. 005) präsentieren die LehrerInnen ihre im Folgenden noch zu liefernden Ausführungen als solche, die den SchülerInnen bekannt sind. Statt also – wie oben zu beobachten war – die Übermittlung der negativen Evaluationen im Rahmen einer „joint activity" durchzuführen, die RezipientInnen also dazu anzuhalten, zunächst ihre eigene Sicht auf die Dinge darzulegen, hat man es hier gewissermaßen mit dem entgegengesetzten Fall zu tun. Lehrkräfte konstruieren eine Situation, in der sie sich auf eine den RezipientInnen im Voraus zugeschriebene (kritische) Perspektive berufen. Sie unterstellen damit eine intersubjektiv geteilte Sichtweise auf den besagten Sachverhalt. Im Zuge dieses Vorgehens sind sie damit in der Lage, die Evaluationen als in Übereinstimmung mit den Meinungen der RezipientInnen zu präsentieren und damit auch etwaigen Widersprüchen vorzubeugen. Die Chance auf eine Akzeptanz der vollzogenen Einschätzungen auf Seiten der RezipientInnen wird damit erhöht. Empirische Evidenz hierfür liefern etwa Datum 39 und 40, an denen zudem deutlich wird, dass die Wissenszuschreibungen durch die Lehrkräfte den

Evaluationen zeitlich nicht vorgeschaltet sein müssen (wie in Datum 37 und 38), sondern durchaus auch im Anschluss daran produziert werden können. In Datum 39 thematisiert die Lehrerin die inadäquaten Verhaltensweisen des Schülers in bestimmten Unterrichtssituationen, in Datum 40 geht es um die mangelnde Konzentration des Schulkindes bei der Anfertigung von Aufgaben im Unterricht.

Datum 39 ((Gesamtschule, Großstadt 1, G 81) L'in, M, S)

001	L'in	wenn irgendwelche MITschüler irgendwas sAgen,
002		dann FIND ich haben die auch n rEcht,=
003		=etwas SAgen zu dürfen,
004		°h !OH!ne dass irgendjemand,
005		IRgendeinen kommentAr dazu gibt.=
006		=und du NEIGST dazu-
007		[!AL!]les kommentieren zu müssen.
008	M	[hm,]
009		(1.0)
010		<<p> hm_hm,>
011		(1.5)
012	L'in	**weißt du SELber?**
013		(-)
014	M	es gibt vielleicht auch KINder,=
015		=die LERnen wollen?
016		(--)
017		und dadurch NICH lernen können?

Datum 40 ((Hauptschule, Kleinstadt 2, G 102) L, V, S)

001	L	die bekommen ne AUFgabe?
002		(1.0)
003		und da sitzt KEIner,
004		(-)
005		und (.) hält n FINger drauf und sacht-
006		DU?
007		fang jetzt AN,
008		(---)
009		sondern-
010		die aufgabe muss ZÜgig bearbeiten werden.
011		und da hat der BENjamin-
012		(-)
013		noch seine SCHWIErigkeiten.

```
014        (1.5)
015        das weißt du SELber.
016  V     (ja;)=
017        =letztes mal haben wir AUCH das gleiche
           thema gehabt.
018  L     hm,
```

In beiden Ausschnitten folgen der jeweiligen Übermittlung der negativen Evaluationen Wissenszuschreibungen durch die Lehrkräfte, die den oben beschriebenen stark ähneln: „weißt du SELber?" (Datum 39, Z. 012) und „das weißt du SELber." (Datum 40, Z. 015). Auffällig sind die Reaktionen der Eltern: Statt diese Evaluationen in irgendeiner Form anzuzweifeln, erkennen sie diese an. In Datum 39 zeigt sich dies insofern, als die Mutter die Ausführungen der Lehrerin aufgreift und ihrer Tochter deutlich macht, welche Folgen ein derartiges deviantes Verhalten für deren KlassenkameradInnen haben kann: „es gibt vielleicht auch KINder,= =die LERnen wollen? (--) und dadurch NICH lernen können?" (Z. 014–017). In Datum 40 ist es der Vater, der – anstelle des Sohnes – die Ausführungen der Lehrerin mittels „ja;" (Z. 016) bestätigt und darauf hinweist, dass die Thematik bereits „letztes mal" (Z. 017), also beim letzten Elternsprechtag, Gegenstand der Diskussion war. Statt also etwaige Widersprüche zu äußern, realisieren die RezipientInnen Affirmationen zu dem Gesagten.

Die Diskussion der Beispiele hat verschiedene Vorteile zum Vorschein gebracht, die die Miteinbeziehung der Perspektive der RezipientInnen für Lehrkräfte beinhaltet. Der möglicherweise entscheidende Vorteil liegt darin begründet, dass etwaigen Gesprächskonflikten, die aus der Präsentation negativer Evaluationen emergieren können, vorgebeugt werden kann. So werden SchülerInnen und Eltern im Zuge der Durchführung dieser Verfahren mit ihren eigenen Perspektiven auf die Dinge konfrontiert; die Möglichkeit zum Widerspruch wird damit deutlich reduziert, während die Chance auf Akzeptanz steigt. Und tatsächlich zeigen sich mit Blick auf das Korpus keine Beispiele, in denen sich Eltern oder SchülerInnen gegen das Gesagte auflehnen oder dieses in Abrede stellen.

6.5.4 Ausnahmen von der Regel: Die direkte Konfrontation der RezipientInnen mit negativen Beurteilungen/Bewertungen

Die bisherigen Ausführungen haben verdeutlicht, dass die Übermittlung negativer Beurteilungen und Bewertungen an Eltern und SchülerInnen von den Lehrkräften als eine heikle Angelegenheit behandelt wird. So ließen sich mit Blick auf

das der Arbeit zugrunde liegende Korpus verschiedene Verfahren rekonstruieren, die Letztere u. a. dazu verwenden, um die für die RezipientInnen im Zuge dieses Handelns entstehende Gesichtsbedrohung abzumildern. Dennoch finden sich in den Daten Ausnahmen, in denen Lehrkräfte davon absehen, die Überbringung dieser Evaluationen auf eine schonende Art und Weise durchzuführen, sie die RezipientInnen also vielmehr in direkter Form mit den verschiedenen Normabweichungen der SchülerInnen konfrontieren. Doch welche situativen Kontexte sind es, in denen Lehrkräfte auf den Einsatz verschiedener Abschwächungsstrategien weitgehend verzichten und vergleichsweise deutlich kommunizieren, dass sich bei den SchülerInnen verschiedene Schwächen bzw. Defizite zeigen? Im Folgenden gilt es, diese Kontexte genauer zu beschreiben, in denen diese Ausnahmen von der Regel anzutreffen sind.

Einen Kontext, der die oben beschriebene Vorgehensweise von Lehrkräften zu begünstigen scheint, bilden „Problemgespräche". Es handelt sich hier um Interaktionen, bei denen von Vornherein klar zu sein scheint, dass die jeweiligen SchülerInnen als Problemfälle einzustufen sind, sich also massive Probleme im Hinblick auf deren Lern- und Leistungsentwicklung und/oder Sozialverhalten zeigen. Der Umstand, dass es sich um ein solches „Problemgespräch" handelt, wird meist direkt zu Beginn des Gesprächs von den Lehrkräften explizit gemacht; Datum 41 und 42, die dem Anfang von Elternsprechtagsgesprächen entstammen, liefern Beispiele hierfür:

Datum 41 ((Gymnasium, Großstadt 3, G 37) L'in, M)

```
001  L'in  oKAY;
002        (2.5, die Lehrerin blättert in ihren
           Unterlagen)
003        bei: mehmet weiß ich ehrlich gesagt manchmal
           NICH,=
004        =wo ich ANfangen soll;
005        (-)
```

Datum 42 ((Gymnasium, Großstadt 3, G 56) L'in, M)

```
001  L'in  wir haben zwar schon lÄnger nicht miteinander
           telefoNIERT;
002  M     hm_hm,
003  L'in  das heißt allerdings NICH,=
004        =dass ich NICH äh::-
005        (-)
006        JA;
```

```
007         (---)
008         negative dInge zu berichten HÄTte;
009         (--)
```

Mittels „bei: mehmet weiß ich ehrlich gesagt manchmal NICH,= =wo ich ANfangen soll;“ (Z. 003–004) verwendet die Lehrerin in Datum 41 eine typische Formulierung für die Einleitung prekärer, kritischer Sachverhalte. Durch das parenthetisch verwendete „ehrlich gesagt“ bringt sie zum Ausdruck, dass sie „gleich etwas sagt, was man unter Höflichkeitsaspekten besser nicht hätte sagen sollen“ (Stoltenburg 2009: 275). Im Zuge dieses Vorgehens kommt es somit zu einem „talking-into-being“ (Heritage 1984; Boden 1994) eines „Problemgesprächs“; gleich zu Beginn wird die Interaktion damit als eine solche gerahmt, die die Behandlung gleich mehrerer problematischer Inhalte erwartbar werden lässt. Gleiches gilt für Datum 42, in welchem die Lehrerin kundtut, dass sie „negative dInge zu berichten“ (Z. 008) hat, womit sie den „Problem“-Rahmen für die folgende Interaktion absteckt. Die Realisierung dieser Sequenzen führt dazu, dass das Gegenüber in beiden Fällen auf die bevorstehenden, negativen Nachrichten vorbereitet wird.[211]

Innerhalb solcher „Problemgespräche“ finden sich zahlreiche Belege dafür, dass Lehrkräfte den RezipientInnen in relativ deutlicher Form ihre negativen Evaluationen übermitteln.[212] Die im Folgenden aufgelisteten Beispiele entstammen den beiden oben vorgestellten Gesprächen, deren Problemcharakter die Lehrkräfte zu Beginn verdeutlicht haben:[213]

Datum 43 ((Gymnasium, Großstadt 3, G 37) L’in, M)

```
001  L'in   also DAS is so der der leistungsstand vom
            dEUTschen,
002         da::-
003         ja.
```

211 Zu verschiedenen „Forecasting Strategies“ im Kontext der Übermittlung negativer Neuigkeiten siehe auch Maynard (2003: 38).

212 Die Übermittlung der Evaluationen in „relativ deutlicher Form“ meint hier nicht, dass Dispräferenz anzeigende Elemente in den Äußerungen fehlen. Vielmehr greifen Lehrkräfte – im Vergleich zu den in den Kapiteln 6.5.1 bis 6.5.3 beschriebenen Strategien – auf eine vergleichsweise unmissverständliche Terminologie zurück, wenn sie Leistung und/oder Verhalten der SchülerInnen evaluieren.

213 Gemäß reflexivem Kontextbegriff gilt natürlich, dass die im Folgenden beschriebenen Evaluationen nicht nur in dem besagten „Problem“-Kontext auftauchen, sondern sie diesen zugleich herstellen. Zu Reflexivität und Kontextualisierung siehe die Ausführungen in Kapitel 3.1.

004   (--)
005   find_ich:: äʔ **alles andere als (.) als beRAUschend;** =ne?
006 M   hm_hm,

Datum 44 ((Gymnasium, Großstadt 3, G 37) L'in, M)

001 L'in   aber er is **DEUTlichst angezählt**,
002   und es beSTEHT die möglichkeit,
003   wenn er NACH wie vor-
004   er HÖRT auch **schlEcht**,
005   (1.0)
006   also NICH akkustisch, [=ne?   ]
007 M   [ja (ja;)]
008 L'in   sondern (.) was was so AUFfor[derungen an]geht,

Datum 45 ((Gymnasium, Großstadt 3, G 37) L'in, M)

001 L'in   mit dem: mit dem verHALten,=
002   =was er DANN an den tag legt;
003   das IS also:-
004   °hhh teilweise ne **WANdelnde katastrOphe**.
005   (-)

Datum 46 ((Gymnasium, Großstadt 3, G 56) L'in, M)

001 L'in   was MIR halt sOrgen macht is-
002   äh::-
003   nich nur dieses soZIale,=
004   =sondern auch seine LEIStung.
005 M   hm,
006 L'in   das sieht ja lEIder **alles andere als GUT aus**.
007   er TUT aber auch nich vIEl um das zu Ändern;
008   (-)

Datum 47 ((Gymnasium, Großstadt 3, G 56) L'in, M)

001 L'in   es sInd dann (.) nich SEIne ergebnisse,
002   °h und er hat **keinen LERNfortschritt**.
003 M   °hh
004 L'in   ich seh das in DEUTSCH;
005   er HAT äh::-

```
006        er hat da TEXte:?
007        d[ie ] sind VOLler fEhler;
008  M       [hm-]
```

In Datum 43 und 46 etwa verwendet die jeweilige Lehrkraft zur Bewertung des Leistungsstands die Formulierungen „alles andere als (.) als beRAUschend“ (Datum 43, Z. 005) und „alles andere als GUT“ (Datum 46, Z. 006). Zwar handelt es sich hierbei auch um Litotes-Konstruktionen (durch die Verneinung des Gegenteils), die grundsätzlich als Strategie konversationeller Indirektheit beschrieben wurden (siehe Kapitel 6.5.1.1); durch die Aktivierung des Musters „*alles andere als* X“ erhält das Gesagte jedoch den Charakter einer „Extremformulierung“ (vgl. Pomerantz 1986): Paraphrasieren ließen sich die Äußerungen etwa mit „absolut nicht/keinesfalls/ganz und gar nicht/überhaupt nicht berauschend bzw. gut“, womit letztlich sehr deutlich Stellung durch die Lehrerin bezogen wird, also eine unabgeschwächte negative Bewertung realisiert wird. In Datum 45 bewertet die Lehrerin das Verhalten des Schülers als „teilweise ne WANdelnde katastrOphe“ (Z. 004), bedient sich dem rhetorischen Stilmittel der Hyperbel, einer „bewußte[n] Übertreibung, die […] durch vergleichende oder metaphorische Erhöhung […] zustande kommt“ (Ueding/Steinbrink 1994: 293). Auch hier wird den RezipientInnen in vergleichsweise drastischer Form vor Augen geführt, wie das Sozialverhalten des Schülers einzustufen ist. Auch in Datum 44 macht die Lehrerin den RezipientInnen unmissverständlich klar, in welcher Situation sich der Schüler befindet, spricht sie doch davon, dass dieser „DEUTlichst angezählt“ (Z. 001) ist. Im Zuge der Benutzung von „angezählt“ bzw. „anzählen“ bedient sie sich eines Ausdrucks aus dem Boxsport, der dann Verwendung findet, wenn eine/r der beiden KämpferInnen kurz vor der sportlichen Niederlage steht. Zudem gebraucht sie den explizit negativen Bewertungsausdruck „schlecht“ in „er HÖRT auch schlEcht“ (Z. 004), um die Reaktionen des Schülers auf Aufforderungen zu beschreiben. In Datum 47 schließlich finden sich ähnliche negative Beschreibungen zur Charakterisierung der Lern- und Leistungsentwicklung des Schülers: So macht die Lehrerin deutlich, dass der Schüler „keinen LERNfortschritt“ (Z. 002) hat, was daran ablesbar ist, dass die von ihm geschriebenen Texte „VOLler fEhler“ (Z. 007) sind. Abschwächungsstrategien finden sich in den vorliegenden Beispielen so gut wie keine.[214]

214 Sicherlich ließe sich etwa für Datum 45 argumentieren, dass die Lehrerin mittels „teilweise“ in „teilweise ne WANdelnde katastrophe“ (Z. 004) ihre Bewertung etwas einschränkt; doch ist fraglich, inwieweit diese Abschwächung vor dem Hintergrund der Einbettung in eine hyperbolische Formulierung für die RezipientInnen überhaupt noch besänftigend wirken kann.

Etwaige Gründe für ein derartiges Vorgehen der Lehrkräfte zu finden, ist insofern schwierig, als geeignete ethnographische Hintergrundinformationen nicht vorliegen. Hinweise, die Mutmaßungen über Motive anstellen lassen, finden sich jedoch in den Gesprächen selbst: Fakt ist, dass es sich bei den betreffenden Schülern, um die es in den Interaktionen geht, um „Problem“schüler handelt. Deutlich wird dies nicht nur mit Blick auf die oben abgedruckten, drastischen Evaluationen, sondern auch unter Berücksichtigung der weiteren Gesprächsverläufe: So erfährt man hier, dass beiden Schülern u. a. das Ableisten von Sozialstunden auferlegt wurde. Dem Schüler aus Gespräch 37 (also aus Datum 41, 43, 44, 45) droht zudem der Ausschluss von der Klassenfahrt, jenem aus Gespräch 56 (Datum 42, 46, 47) wird ein Schulwechsel nahegelegt. Vor diesem Hintergrund lässt sich vermuten, dass Lehrkräfte ihre Evaluationen auf derart deutliche Art und Weise hervorbringen, um den RezipientInnen den Ernst der Lage vor Augen zu führen. Aspekte, die das „Face/Gesicht“ betreffen, rücken damit phasenweise in den Hintergrund zugunsten einer Darstellung, die darauf ausgerichtet ist, in unmissverständlicher, klarer Form auf die Defizite hinzuweisen und damit anzudeuten, dass akuter Handlungsbedarf besteht. Mögliche Indizien, die diese These belegen, finden sich in einzelnen Gesprächspassagen der beiden Interaktionen, so etwa in Datum 48. Die Lehrerin hat zuvor von ihrer Überlegung berichtet, den Schüler von der Klassenfahrt auszuschließen.

Datum 48 ((Gymnasium, Großstadt 3, G 37) L'in, M)

```
001  L‘in  dann möcht ich das rIsiko unter umständen NICH
           eingehen.
002  M     ja;=
003        =das: erZÄHlen sie ihm auch.=
004        =ich erZÄHL ihm das?
005  L‘in  JA:,
006        da[s::   ] (-) hat_er vorHIN auch schon mal
007  M       [hm_hm?]
     L‘in  gehÖrt.
008        also er [war ja] HEUte auch wieder dA.
009  M             [hm_hm,]
010        (-)
011  L‘in  ne?
012        (-)
013  M     hm_hm,
014        (-)
015  L‘in  der MUSS also-=
```

(Line 015 is printed in bold.)

```
016          =er muss sich wIrklich zuSAMmenreißen;
017          (-)
((Die folgenden Sekunden sind ausgespart; die Lehrerin berichtet
hier über das Verhalten des Schülers.))
018  L'in   dAnn gibt_s wieder TAge,
019          da: is_er NICH zu gebrauchen.
020          (1.5)
021          weiß nich was man DA noch mAchen soll.
022          also er IS:: gewArnt,
023          und:-
024          ne?
025          informiert dass es SO nich geht-
026          dann muss_er langsam auch WIRKlich verstehen,
027          dass_er DA was tUn muss.
```

An mehreren Gesprächsstellen lassen sich Anhaltspunkte dafür finden, dass die Lehrerin beim Schüler akuten Handlungsbedarf sieht. So verwendet sie gleich mehrere Formulierungen mit dem Modalverb „müssen", das die Notwendigkeit zur Modifikation des Status quo indiziert (vgl. Duden-Grammatik 2009: 556–557), wie: „er MUSS also-= =er muss sich wIrklich zuSAMmenreißen;" (Z. 016) oder „dann muss_er langsam auch WIRKlich verstehen, dass_er DA was tUn muss." (Z. 026–027). Ganz offensichtlich zielen die Ausführungen der Lehrerin nicht unwesentlich darauf ab, im Schüler Verstehensprozesse in Gang zu setzen, so dass dieser sein Handeln einer Veränderung unterzieht. Auch wenn der Protagonist selbst im Gespräch nicht anwesend ist, kann die Lehrerin dennoch davon ausgehen oder zumindest hoffen, dass zentrale Inhalte, die in der Interaktion besprochen wurden, aller Wahrscheinlichkeit nach auch an diesen weitergetragen werden. Auffällig in dieser Hinsicht ist etwa die Reaktion der Mutter in Zeile 004: Mittels „ich erZÄHL ihm das?" demonstriert sie ihre grundsätzliche Bereitschaft, den Sohn auch über das in der Interaktion Besprochene zu informieren – freilich verbunden mit dem nicht explizierten, aber dennoch ableitbaren Wunsch, dass dieser daraus Konsequenzen für sein eigenes Handeln zieht.

Vor dem beschriebenen Hintergrund erscheint das unmissverständliche Agieren der Lehrkräfte plausibel: So besteht ihre Aufgabe – wie in Kapitel 5.2.1 ausführlich erläutert wurde – laut Schulgesetz (2010: § 2, Abs. 8) darin, „[d]rohendem Leistungsversagen und anderen Beeinträchtigungen von Schülerinnen und Schülern [...] unter frühzeitiger Einbeziehung der Eltern mit vorbeugenden Maßnahmen" zu begegnen. Handelt es sich bei den SchülerInnen um solche, bei denen die besagten „Beeinträchtigungen" äußerst stark zum Vorschein kommen

und denen ggf. ernsthafte schulische Konsequenzen drohen, wäre es fatal, diese Situation vor den Eltern zu verharmlosen. Daher mag es nur allzu folgerichtig sein, dass Lehrkräfte ihren RezipientInnen vergleichsweise unabgeschwächte Darstellungen im Hinblick auf die Lern- und Leistungsentwicklung oder das Sozialverhalten der SchülerInnen liefern, können daraus dann die entsprechenden Schlüsse für das weitere pädagogische Handeln gezogen werden.

„Problemgespräche" stellen mit Blick auf das Korpus diejenigen Situationen dar, in denen sich ein derart direktes Vorgehen der Lehrkräfte wiederholt beobachten lässt. Darüber hinaus findet sich noch ein weiterer Kontext, in dem weitgehend unabgeschwächte negative Evaluationen anzutreffen sind. Dieser lässt sich dadurch charakterisieren, dass hier zwar kein „Problemgespräch" als solches geführt wird, sich jedoch partiell, also etwa mit Blick auf ein bestimmtes Unterrichtsfach, deutliche Probleme (der verschiedensten Art) beim jeweiligen Schulkind zeigen. Datum 49 liefert ein Beispiel hierfür. Dem Schüler, um den es geht, wurde zuvor attestiert, dass er in verschiedenen Fächern „sehr gut mitarbeitet", er ein „netter Kerl" ist und auch schriftlich gute Leistungen zeigt, allerdings deutliche Disziplinprobleme hat. Nachdem der Lehrer die Leistung in Sport mit „oKAY" (Z. 001) bewertet hat, kommt er im Anschluss daran auf das Unterrichtsfach Kunst zu sprechen.

Datum 49 ((Hauptschule, Kleinstadt 2, G 102) L, V, S)

```
001 L   <<p, blättert in seinen Unterlagen> das war oKAY
        in sport,>
002     SO:;
003     KUNST.
004     (4.0, der Lehrer blättert weiter in seinen
        Unterlagen)
005     <<f> SCHLECHT.>
006     (2.0)
007     weil du nichts TUST in kunst.
008     (4.0)
009     STEHT hier;
010     MInus.
011     (1.0)
012     du QUATSCHST,
013     (1.5)
014     machst BLÖDsinn,
015     (1.0)
```

```
016          machst wohl deine AUFgabe nich vernünftig.
017          (-)
018          oder ist das RICHtig?
019          (1.0)
020  S       meine AUfgabe MACH ich.
021  L       JA:;
022          aber warum STEHT denn da-
023          (--)
024          warum STEHT denn da nich_s nich so_ne dolle NOte;
025          (5.0)
026          hm?
027          (2.0)
028          du nutzt die ZEIT nich die du hast.
029          (1.0)
030          du machst deine AUFgabe;
031          JA:;
032          (--)
033          aber nIch in DER zeit,
034          die du zur verFÜgung hast;=
035          =das heißt du verSCHLUderst zu viel zeit;
036          verSTEHST du was ich dir sagen will;
037          (1.0)
038          du musst kOnsequenter ARbeiten;
039          (2.0)
040          <<p> KLAR?>
```

Das vorliegende Beispiel repräsentiert gewissermaßen das, was man sich im Alltag – salopp formuliert – unter einer „Standpauke" vorzustellen hat. Basierend auf seinen Aufzeichnungen übermittelt der Lehrer in Zeile 003/005 seine Bewertung der Leistung des Schülers im Fach Kunst.[215] Dies geschieht in relativer deutlicher Form mittels des negativen Bewertungsadjektivs „SCHLECHT" (Z. 005),

215 Zu den Vorteilen, die der Rekurs auf das Notenheft für Lehrkräfte im Zuge der Übermittlung negativer Evaluationen mit sich bringt, siehe Pillet-Shore (2001: 29). Sie argumentiert u. a., dass Lehrkräfte „distance themselves from the activity of evaluating students, ‚objectifying' the process by deflecting and displacing responsibility from themselves as the evaluating agents (teacher as evaluator), and transferring the responsibility instead onto the ‚record'. These functions of ‚reading the record' become especially relevant and useful when teachers must deliver unfavorable evaluations of students, for reading the record allows teachers to avoid offering unfavorable evaluations of students completely as their own."

das zudem in erhöhter Lautstärke produziert wird, wodurch die Geltung des Gesagten erhöht wird. Und auch in der Folge präsentiert der Lehrer seine Perspektive auf den Schüler auf unverhohlene Art und Weise: Er attestiert diesem, dass er „nichts TU[]T“ (Z. 007), „QUATSCH[]T“ (Z. 012), „BLÖDsinn“ (Z. 014) macht und die „ZEIT nich [nutzt]“ (Z. 028), sondern diese „verSCHLUder[]t“ (Z. 035). Auch für dieses Beispiel lässt sich mutmaßen, dass die drastische Präsentation des Lehrers mit dem Ziel verbunden ist, die RezipientInnen nachdrücklich auf den (in Anbetracht des Potentials des Schülers eigentlich unnötigen) Missstand hinzuweisen und diese letztlich zu entsprechend entschiedenen zukünftigen Taten zu bewegen. Dies zeigt sich etwa mit Blick auf Zeile 036–040: So geht es dem Lehrer – wie schon in Datum 48 – erkennbar darum, im Schüler Verstehensprozesse zu initiieren („verSTEHST du was ich dir sagen will;“), so dass dieser an seiner Arbeitseinstellung etwas ändert, ja „kOnsequenter“ (Z. 40) zu arbeiten lernt. Zwar werden die Eltern, als RezipientInnen des Gesagten, in diesem Fall nicht direkt von der Lehrkraft adressiert, doch fungieren diese als „overhearing audience“ (Heritage 1985), für die die Gesprächsinhalte stets mitkommuniziert werden: Ihrem Teil der vom Schulgesetz (2010) geforderten „partnerschaftlichen Zusammenarbeit“ nachzukommen mag in diesem Kontext – wie auch in Datum 48 – bedeuten, nach dem Erhalt der oben beschriebenen Informationen auf den Sohn in geeigneter Form einzuwirken, so dass das konstatierte Problem adäquat bearbeitet werden kann.

Vergleichsweise unproblematisch gestaltet sich die Formulierung dezidiert negativer Evaluationen in Kontexten wie den oben beschriebenen dann, wenn Eltern zuvor selbst eine solche geliefert haben; Datum 50 liefert ein Beispiel.

Datum 50 ((Gesamtschule, Großstadt 1, G 62) L, V, S)

```
001  L     aber er hat in mAthe eine [VIER,  ]
002  V                               [DAS is-]
003        (---)
004  L     [JA:, ]
005  V     [MAThe] vier;
006         (-)
007  L     hat_er ne VIER;
008        das HEISST,
009        °h EIgentlich (.) hat er-
010        er hat ge [SCHRIEben-]
011  V               [drei MI?  ]
012        hm_hm,
013  L     im GANzen jahr eine drei mInus,
```

```
014        und dann drEImal VIEren.
015  V     dreimal VIER.
016        das[: ] is [biss]chen <<p> SCHLECHT.>
017  L        [ne]    [SO; ]
018        dAs is SCHLECHT.=[ne? ]
019  V                      [ja:;]
020  L     also diese DREI:,
021        is auch eine DREI:,
022        mit nem gAnz langen MInus dahinter;=ne?
```

In den Zeilen 001 bis 014 informiert der Lehrer die RezipientInnen über die Noten des Schülers in Mathematik: Er weist daraufhin, dass dieser „im GANzen jahr" (Z. 013) insgesamt drei „VIEren" (Z. 014) geschrieben hat, was von dem Vater in Zeile 016 mit einer explizit negativen Evaluation, die das Bewertungsadjektiv „schlecht" enthält, quittiert wird: „das: is bisschen <<p> SCHLECHT.>". Im unmittelbaren Anschluss daran produziert der Lehrer eine Echostruktur, indem er Teile der Äußerung des Vaters wortwörtlich wiederholt: „dAs is SCHLECHT. =ne?". In diesem beschriebenen Kontext erscheint die Übermittlung einer dezidiert negativen Bewertung durch die Lehrkraft relativ unproblematisch, fungiert sie hier doch als eine Art zustimmendes Hörersignal.[216] Die Gesichtsbedrohung geht damit zunächst vom Vater selbst, nicht jedoch von der Lehrkraft aus. Der Lehrer befindet sich in der komfortablen Position, zwar einerseits in relativ deutlicher Form kundtun zu können, wie er die Situation des Schülers einschätzt, andererseits jedoch nicht fürchten zu müssen, dass von Seiten der RezipientInnen (hier also des Vaters) Widerspruch entgegengebracht bzw. seine Evaluation angefochten wird. Der Blick auf den weiteren Gesprächsverlauf bestätigt dies, so stimmt der Vater der Bewertung des Lehrers wieder mittels „ja:," (Z. 019) zu. Wie für die bereits beschriebenen Kontexte gilt freilich auch hier, dass die Lehrkraft die RezipientInnen mittels der deutlichen Formulierung auf die ernste Situation aufmerksam macht, der sich der Schüler ausgesetzt sieht.

Die obigen Ausführungen haben veranschaulicht, dass sich durchaus Kontexte identifizieren lassen, in denen Lehrkräfte ihren RezipientInnen aus bestimmten Gründen in deutlicher, unmissverständlicher Form kommunizieren, wie sich die Situation der SchülerInnen darstellt; auf den Einsatz verschiedener Abschwächungsstrategien wird hier weitgehend verzichtet. Derartige Situatio-

216 Hierzu Auer (1993: 202): „In Echostrukturen wiederholen die Rezipienten einen Teil der Äußerung der Sprecherin im Sinn eines Hörersignals."

nen stellen mit Blick auf ihr quantitatives Vorkommen im Korpus jedoch die Ausnahmen von der Regel dar. Um zu valideren Ergebnissen im Hinblick auf etwaige Gründe für ein derartiges Vorgehen der Lehrkräfte zu gelangen, bedarf es der Konsultation geeigneter ethnographischer Daten sowie der Berücksichtigung größerer Korpora, in denen sich ggf. eine größere Anzahl an Beispielen für ein solches Handeln finden lässt.

6.6 Zusammenfassung

In seinem 1961 erschienenen Buch *Der Lehrer und die Eltern. Ein Handbuch für die erfolgreiche Zusammenarbeit zwischen Schule und Elternhaus* führt der Pädagoge Otto Kampmüller den Sinn und Zweck aus, den Beurteilungen bzw. Evaluationen im Allgemeinen in der Schule haben:

> Noten sollen werten und fördern. Zunächst sollen sie also für das Kind eine Orientierungshilfe darstellen. Sehr häufig verlangt der Schüler selbst danach. Er will seine Kräfte mit anderen messen und will wissen, wie es um ihn steht, wie er von seinen Mitschülern und vom Lehrer eingeschätzt wird. Dann aber soll die Note und das Lehrerurteil auch den Eltern und jenen Personen, die für das Kind verantwortlich sind, eine Mitteilung über den Stand und Fortschritt des Kindes sein. (Kampmüller 1961: 21–22)

Vor dem Hintergrund dieser Ausführungen ist es nicht verwunderlich, dass es aus Sicht der Lehrkräfte eine durchaus heikle Angelegenheit darstellen kann, Eltern und SchülerInnen an Elternsprechtagen über verschiedene Beurteilungen und Bewertungen der Letzteren zu informieren: Handelt es sich um positive Evaluationen, gestaltet sich die Durchführung der Aktivität *Informieren* vergleichsweise unproblematisch. So wird Eltern und SchülerInnen verdeutlicht, dass der „Stand und Fortschritt des Kindes“ zufriedenstellend ist, der Bildungs- und Erziehungsauftrag am Kind also gemäß den normativen Vorstellungen und Erwartungen verläuft. In sprachlicher Hinsicht bedarf es zur Übermittlung dieser Evaluationen dementsprechend keines großes Aufwandes, was sich daran zeigt, dass Lehrkräfte eine solche Überlieferung als präferierte Handlung ausführen: Positive Evaluationen können „gerade heraus“ und ohne zeitliche Hinauszögerung mitgeteilt werden, Disfluenzmarker im Allgemeinen oder auch Accounts, die das Zustandekommen der Einstufungen thematisieren, treten nur selten zum Vorschein. Anders dagegen verhält es sich im Hinblick auf die Überbringung negativer Evaluationen, die für die RezipientInnen keine guten, sondern schlechte Nachrichten bedeuten. Eltern und SchülerInnen wird angezeigt, dass die Verwirklichung der Bildungs- und Erziehungsziele mit Blick auf bestimmte schulische Bereiche, etwa konkrete Unterrichtsfächer, gefährdet zu sein scheint; damit

wird nicht nur ein schlechtes Licht auf die SchülerInnen selbst, sondern auch auf die Eltern geworfen, denen potentiell nahegelegt wird, dass sie ihren Teil zur Erfüllung des zwischen Schule und Elternhaus geteilten Auftrags nicht in gebührender Form beitragen. Demzufolge erstaunt es nicht, dass Lehrkräfte die Übermittlung negativer Evaluationen als dispräferierte Handlung ausführen, womit die Problematik eines solchen Handelns kontextualisiert wird: Die Lieferung negativer Bewertungen und Beurteilungen wird gemeinhin zeitlich hinausgezögert, ist charakterisiert durch verschiedene weitere Phänomene der Disfluenz, und es werden Accounts geliefert, wie und warum es zu einer bestimmten Evaluation kommen konnte. Es lässt sich zudem beobachten, dass Lehrkräfte eine Vielzahl verschiedener Verfahren durchführen, um die für Eltern und SchülerInnen im Zuge dieses Handelns entstehende Gesichtsbedrohung abzumildern. So lassen sich etwa Verfahren konversationeller Indirektheit identifizieren, mittels derer darauf abgezielt wird, das „Negative" nicht explizit beim Namen nennen zu müssen, oder auch Verfahren der Relativierung, die die Bedeutung einer negativen Evaluation herunterspielen. Nur in Ausnahmefällen sehen sich Lehrkräfte dazu genötigt, auf Abschwächungsstrategien zu verzichten und ihre RezipientInnen in direkter Form mit den erwähnten schlechten Nachrichten zu konfrontieren. Dies mag mit der Hoffnung verbunden sein, SchülerInnen und Eltern den Ernst der Lage in drastischer Form vor Augen zu führen, um dementsprechend entschiedene zukünftige Reaktionen zu evozieren, die dem drohenden Scheitern des Bildungs- und Erziehungsprozesses entgegenwirken.

Indem Lehrkräfte auf die beschriebene Art und Weise agieren, zeigen sie ihre Orientierung an der von Maynard (2003) angenommenen „benign order", die damit ihre Gültigkeit auch für die Gattung „Elternsprechtagsgespräch" unter Beweis stellt: Demnach gilt es, die Mitmenschen vor dem Schlimmsten zu verschonen und unter Rücksichtnahme auf deren Gefühle zu handeln. Ein solches Handeln, das u. a. darauf ausgerichtet ist, Gesprächskonflikte samt etwaiger negativer Folgen zu vermeiden, bildet möglicherweise auch erst die „grundlegende" Voraussetzung für „eine pädagogisch wirksame Zusammenarbeit zwischen Schule und Elternhaus" (Kampmüller 1961: 1), wie sie im Rahmen von Elternsprechtagsgesprächen qua institutioneller Vorgaben vorgesehen ist.

7 Die konversationelle Aktivität *Beraten*

Datum 1 ((Gymnasium, Großstadt 3, G 42) L'in, M)

```
001 L'in  die Arbeit war leider ne VIER,
002       und als ZWIschennote,
003       aufgrund der schlEchten
          MÜNDlichen mitarbeit-
004       war_s ne vier MInus.
005 M     hm_hm,
006       (1.0)
007 L'in  was ich cornelia RA:ten
          könnte,=
008       =WÄre,
009       das hab ich mit ANderen::-
010       auch MÄ:dels aus der
          klasse schon gemacht,
011       so_ne art MELdevertrag.
```

Wie in den Ausführungen zu den verschiedenen konstitutiven Gattungsmerkmalen von Elternsprechtagsgesprächen in Kapitel 5 herausgestellt wurde, stellt das *Beraten* eine zentrale konversationelle Aktivität dar, mittels derer die in den Gesprächen behandelten Kernthemen von den Interagierenden bearbeitet werden. So beraten Lehrkräfte Eltern und SchülerInnen im Hinblick auf verschiedene Aspekte, die im Zusammenhang mit der Lern- und Leistungsentwicklung und dem (Sozial-)Verhalten der Letzteren stehen. Das Duden-Universalwörterbuch (2011: 286) gibt die Bedeutung des Verbs „beraten" ganz allgemein mit „jmd. einen Rat geben" wieder. Unter dem Substantiv „Rat" wird aufgeführt: „Empfehlung an jmdn. (die man aufgrund eigener Erfahrungen, Kenntnisse o. Ä. geben kann); Ratschlag […], Lösung[smöglichlichkeit] für ein schwieriges Problem" (Duden-Universalwörterbuch 2011: 1412). Während dieses Verständnis von „Beraten" dem der meisten deutschen MuttersprachlerInnen intuitiv entsprechen dürfte, zeigt sich mit Blick auf die Verwendung dieses Begriffs (bzw. verwandter Begrifflichkeiten wie „Beratung") im Kontext verschiedener, für diese Untersuchung relevanter wissenschaftlicher Disziplinen ein etwas anderes Bild. Im „Klinkhardt Lexikon Erziehungswissenschaft" etwa ist zu lesen, dass es „bis heute keine erziehungswissenschaftliche Theorie der Beratung gibt" (Tiefel 2012: 110). Dies hat zur Folge, dass das, was unter „Beratung"/„Beraten" verstanden wird, keineswegs einheitlich konzeptualisiert wird.[217] Ähnliches lässt sich auch im Hinblick

217 Siehe hierzu auch die Ausführungen von Hertel/Schmitz (2010: 37–39) zur „Definition des Beratungsbegriffs in pädagogisch-psychologischen Handlungsfeldern".

DOI 10.1515/9783110476019

auf die mittlerweile umfassende linguistische Auseinandersetzung mit dem Konzept „Beraten“ konstatieren.[218] So gibt Kallmeyer (2001: 28), der einschlägig zu dem Thema gearbeitet hat, zu verstehen, dass „die Begriffe ‚Beraten‘/‚Beratung‘ [...] einen Gegenstandsbereich mit unscharfen Grenzen und unterschiedlichen Benennungen [kennzeichnen].“ Den Grund hierfür sieht Kallmeyer (2001: 28) u. a. in der „Verwandtschaft von Beraten mit anderen Handlungsformen der Hilfe oder Unterstützung“: So könne *Beraten* entweder „stärker auf Auskunftgeben und Wissensvermittlung“ oder aber „stärker auf die Thematisierung und Beeinflussung von psychischen Befindlichkeiten orientiert sein.“ Auch Pick (2015: 62) kommt zu dem Schluss, dass es sich im Hinblick auf den Gegenstand „Beratung“/„Beratungsgespräch“ um ein „sehr weites Feld“ handelt, in dem „verschiedenste Formate ([...] z. B. Rechtsberatung, medizinische Beratung, Coaching, Supervision) und damit verschiedene Merkmale explizit oder implizit der Betrachtung zugrunde gelegt werden“.

Um den Begriff „Beraten“ für das vorliegende Kapitel operationalisierbar zu machen, bedarf es zunächst einer Festlegung, was mit diesem inhaltlich konzeptualisiert wird. Für die weiteren Ausführungen dieser Arbeit wird das von Bergmann/Goll/Wiltschek (1998: 157–158) skizzierte Begriffsverständnis von „Beraten“ zugrunde gelegt. Gemäß den AutorInnen

> *handelt es sich bei einer Beratung immer um die Hinführung zur Lösung eines Problems, nicht um die Lösung selbst.* Ernährungsberatung z. B. zeigt dem Ratsuchenden Möglichkeiten für die Umstellung seines Ernährungsverhaltens und damit mögliche Lösungen für ein Problem – sei dies medizinischer oder welcher Art auch immer – auf, ohne das Problem selbst (Übergewicht, Hypercholesterinämie etc.) zu beseitigen. Beratung ist also im wesentlichen auf Zukunft ausgerichtet; sie findet im Vorfeld von Problemlösung statt und bereitet diese vor. Der Berater gibt Unterstützung im Hinblick auf eine Entscheidung über ein Problem, die Entscheidung selbst aber hat der Ratsuchende zu treffen. [...] Konzipiert man Beratung in dieser Weise als Vorbereitung einer Problemlösung – in Absetzung von der Problemlösung selbst –, so kann damit im Prinzip auch der Ratschlag im alltäglichen Gespräch, etwa der Tip von Kollegin zu Kollegin, mitgemeint sein. Es erscheint uns durchaus ratsam, von einem solchen weiten Verständnis von >>Ratgeben<< auszugehen [...].

---

218 Inzwischen existiert eine schier unüberschaubare Menge linguistischer Arbeiten, die sich in Deutschland seit den 1970er Jahren zunehmend mit Beratungshandeln in unterschiedlichen Gesprächskontexten beschäftigt haben. Auf einige dieser Untersuchungen wird im Laufe der Analysen dieses Kapitels zurückgegriffen. An dieser Stelle sei lediglich auf die Klassiker verwiesen, etwa Kallmeyer (1985, 2001), Nothdurft (1984) oder auch Nothdurft/Reitemeier/Schröder (1994). Zu einem Forschungsüberblick, in dem die Anfänge der Beratungsforschung skizziert werden, siehe Kallmeyer (2001: 229–230), zu einer Zusammenstellung aktueller Forschungsergebnisse Pick (2015: 62–95).

Der Begriff „Beraten“ findet im Rahmen dieser Arbeit also – vereinfacht gesagt – dann Verwendung, wenn eine Person einer anderen Möglichkeiten aufzeigt, um ein bestimmtes Problem einer Lösung zuzuführen. Bei Becker-Mrotzek (2001: 1522) findet sich eine vergleichbare zusammenfassende Konzeptualisierung, was *Beraten* im Kern ausmacht:

> Grundsätzlich kann man sagen, dass Beratungen den Zweck haben, einem Menschen eine Handlungsempfehlung zu geben, d. h., Handlungsmöglichkeiten für die Lösung seiner Probleme zu nennen.[219]

Aussagen über grundlegende Bestimmungsmerkmale von *Beraten* finden sich auch im internationalen Forschungskontext, insbesondere in konversationsanalytisch ausgerichteten Studien. Eine viel zitierte Untersuchung zum Thema stammt von Heritage/Sefi (2001). Unter *Beraten* verstehen die AutorInnen Sequenzen, in denen die beratende Person „describes, recommends, or otherwise forwards a preferred course of future action“; sie halten fest, dass *Beraten* „was explicitly future oriented“ und „delivered in strongly prescriptive terms“ (Heritage/Sefi 2001: 368). Eine umfassende Beschreibung essentieller Eigenschaften von *Beraten* unter Bezugnahme auf und in Ergänzung zu Heritage/Sefi (2001) sowie weiteren konversationsanalytisch ausgerichteten Arbeiten liefert Vehviläinen (2001: 373):[220]

> Advice contains a normative dimension, a recommendation toward a course of action that the advice giver prefers, and it is given with the expectation that the recipient will treat it as relevant, helpful, or newsworthy and accept it. Advice implies that the adviser has knowledge or insight that the advisee lacks. Thus, it positions the participants asymmetrically.

Im vorliegenden Kapitel gilt es, die konversationelle Aktivität *Beraten* in Elternsprechtagsgesprächen umfassend zu beschreiben. Schwerpunktmäßig untersucht wird, mittels welcher sprachlich-kommunikativen Elemente die besagte Aktivität im Kontext dieser spezifischen institutionellen Gattung durchgeführt wird.

---

219 Eine ähnliche Definition von „Beraten“ bzw. von „Ratschlägen“ findet sich auch in der Sprechakttheorie, etwa bei Hindelang (2004: 61): „Bei einem RATSCHLAG sagt Sp1 seinem Hörer Sp2, was dieser tun soll, um ein bestimmtes Problem T zu lösen.“

220 Klassische konversationsanalytische Studien zum Thema „Beratungshandeln“ liefern neben Heritage/Sefi (2001) beispielsweise Jefferson/Lee (1981), Hutchby (1995), Peräkylä (1995), Kinnell/Maynard (1996) oder auch Silverman (1997).

Ehe das beschriebene Vorhaben umgesetzt wird, bedarf es zunächst jedoch noch einiger wichtiger Anmerkungen, die die Festlegung des Gegenstandsbereichs betreffen: Wie schon in den Ausführungen in Kapitel 5.3.2.2 deutlich wurde, spielt *Beraten* in Elternsprechtagsgesprächen zwar eine wichtige Rolle[221], doch sind diese nicht – wie häufig angenommen wird – mit „Beratungsgesprächen“ als solchen gleichzusetzen. Kallmeyer (1985, 2001) beispielsweise beschreibt in detaillierter Form das komplexe Kernschema, wie es den von ihm untersuchten „Beratungsgesprächen“ zugrunde liegt. Er unterscheidet sechs bzw. acht „große Handlungskomponenten“ (Kallmeyer 1985: 93), die jeweils in verschiedene kleinere unterteilt werden können und die in ihrem Vorhandensein und ihrer Abfolge zwar nicht stets obligatorisch, aber je nach situativer Rahmung des Geschehens doch erwartbar sind. Die großen Handlungskomponenten lauten: 1. „Etablierung von Beratungsbedürftigkeit und Instanzeinsetzung“, 2. Problempräsentation“, 3. „Entwicklung einer Problemsicht durch RG [= Ratgeber]“, 4. „Redefinition des Problems und Festlegung des Beratungsgegenstandes“, 5. „Lösungsentwicklung“, 6. „Verarbeitung des Lösungsangebots durch RS [= Ratsuchender]“, 7. „Vorbereiten der Realisierung“, 8. „Entlastung und Honorierung durch RS“ (vgl. Kallmeyer 2001: 237–238). Das in Elternsprechtagsgesprächen beobachtbare Beratungshandeln entspricht diesen überaus komplexen Strukturen allenfalls in Teilen; in zahlreichen Beispielen treten verschiedene dieser Komponenten gar nicht erst auf. Hingewiesen werden muss in diesem Zusammenhang auf eine wichtige Differenzierung, die von Bergmann/Goll/Wiltschek (1998: 161) vorgenommen wird: In ihrer Auflistung spezifischer „Strukturmerkmale der Beratungssituation“ konstatieren die AutorInnen, dass unterschieden werden muss zwischen „Beratung als eigenständige[m] Interaktionskontext“ und „Beratung als Bestandteil einer übergreifenden Interaktionssequenz“. Elternsprechtagsgespräche haben beratende Funktion, doch kann nicht von einem solchen „eigenständige[n] Interaktionskontext“, der in erster Linie auf Beratung ausgerichtet ist, gesprochen werden.[222] Bereits aus vorigen Kapiteln der Arbeit geht hervor, dass viele Gespräche den Interagierenden in erster Linie zum Zweck dienen, die Lern- und Leistungsentwicklung sowie das (Sozial-)Verhalten der SchülerInnen zu bestimmen, also Informationen darüber auszutauschen, ob die

221 Aus normativer Perspektive siehe auch Hertel et al. (2013: 42): „Der Elternsprechtag ist eine strukturelle, durch das Kultusministerium der Bundesrepublik Deutschland und die Schule vorgegebene Form des Beratungsangebots für Eltern.“

222 Allein die kurze vorgesehene Dauer der Gespräche macht die Realisierung eines Beratungsgesprächs, das die von Kallmeyer (1985, 2001) aufgeführten Handlungskomponenten aufweist, unmöglich.

Letzteren die an sie gestellten Anforderungen zu erfüllen imstande sind und ob sich Probleme auftun, die pädagogischen Interventionsbedarf von Seiten der Erwachsenen nach sich ziehen. *Beraten* kann dabei zu einem Bestandteil der Interaktionen werden, nämlich in Form einer „übergreifenden Interaktionssequenz“ (beispielsweise wenn Eltern/SchülerInnen situativ den Wunsch danach äußern), *muss* es aber nicht zwangsläufig; es finden sich also durchaus Gespräche, in denen beratende Elemente gänzlich fehlen.

Schließlich sei auf einen letzten Aspekt bei der Diskussion der Beratungsthematik im Kontext von Elternsprechtagsgesprächen noch einmal kurz hingewiesen, der bereits in Kapitel 2.2 ausführlicher dargestellt wurde: Lehrkräfte sind keine professionellen BeraterInnen. Sie haben sowohl in ihrem Studium als auch in der sich anschließenden Praxisphase meist keine gesonderte Ausbildung im Hinblick auf spezifische Beratungskompetenzen (etwa hinsichtlich verschiedener Gesprächsführungsstrategien[223]) erfahren (vgl. Hertel et al. 2013, Hertel/Bruder/Schmitz 2009, Aich/Behr 2010). Auch in Anbetracht dieses Umstands ist es nicht verwunderlich, dass Elternsprechtagsgespräche den für prototypische Beratungsgespräche erwartbaren Ablauf, der maßgeblich auf die Strukturierungsleistungen ausgebildeter BeraterInnen zurückzuführen ist, nicht aufweisen.

Um die Beschreibung grundlegender Merkmale des Beratungshandelns in Elternsprechtagsgesprächen in umfassender Form vornehmen und dabei alle für die Analyse relevanten Ebenen berücksichtigen zu können, wird die folgende Vorgehensweise gewählt; sie repräsentiert damit zugleich die dreiteilige Struktur dieses Kapitels: In einem ersten Schritt gilt es zu beleuchten, wie das Beratungshandeln der Lehrkräfte durch eine Koproduktion der anwesenden TeilnehmerInnen im Gespräch initiiert wird, welche sprachlichen Mittel und Verfahren von den jeweiligen Parteien hierzu eingesetzt werden („Initiierung von *Beraten*“). Im zweiten Schritt geht es um die Durchführung der Aktivität selbst: Wie lässt sich das von den Lehrkräften vollzogene Beratungshandeln vor dem Hintergrund der Gattung in seiner sprachlichen Beschaffenheit rekonstruieren („Durchführung von *Beraten*“)?[224] Schließlich wird in einem dritten Schritt danach gefragt, welche

223 Die „Berater-Skills“ beinhalten nach Bruder et al. (2010: 277) beispielsweise „die Bereiche des adäquaten Gesprächsaufbaus und des Einsatzes von Gesprächsstrategien (aktives Zuhören, Paraphrasieren).“

224 Siehe hierzu auch die Forderung von Leppänen (1998: 210), dass „the study of advice should both carefully explicate the details of the production of advice and show how these details are systematic products of the interactants' orientation to specific features of the institutions“.

Reaktionen die RezipientInnen des Beratungshandelns, also Eltern und SchülerInnen, zeigen, wie sich diese in formaler und funktionaler Hinsicht beschreiben und klassifizieren lassen („Reaktionen auf *Beraten*").

7.1 Initiierung von *Beraten*

Geht man mit Bergmann/Goll/Wiltschek (1998: 157–158) davon aus, dass *Beraten* dazu dient, einer Person bei der Lösung ihrer Probleme behilflich zu sein, so gilt es zunächst den Blick darauf zu richten, wie die GesprächsteilnehmerInnen mit diesen „Problemen" im Gespräch interaktiv umgehen, sie diese in der konkreten Interaktionssituation etablieren, wie also das Beratungshandeln initiiert wird. Eine einschlägige Untersuchung zur interaktiven Ausarbeitung des Problems im Kontext von Beratungsgesprächen stammt von Nothdurft (1984). Nothdurft (1984: 15) zufolge bildet die „Präsentation des Problems" eine der zentralen Komponenten, die das Handlungsschema *Beraten* ausmacht; das Sprechen über Probleme sieht er als *das* Charakteristikum schlechthin von Beratungsgesprächen an: „Beratungsgespräche sind Gespräche über Probleme. Probleme bilden ihren Gegenstand, ihr Thema." Im Zuge der Auseinandersetzung mit der Frage, wie Interagierende diese erwähnte kommunikative Aufgabe bewerkstelligen, stellt Nothdurft (1984: 18) fest:

> Zu Beginn einer Beratung ist das Problem „privat" i.d.S., daß der vom Klienten als problematisch erlebte Sachverhalts-Komplex in der spezifisch problematischen Version nur dem Klienten selbst zugänglich ist.
>
> Das Individuum, das in der Situation die Rolle des Beraters übernehmen soll, muß daher zunächst hinreichend in Kenntnis über das anliegende Problem gesetzt werden, um überhaupt die gewünschten Lösungsaktivitäten für das Problem entwickeln zu können. [...] Die Abwicklung einer Beratung erfordert also, daß der Klient dem Berater „sein Problem" als solches kenntlich macht und in seinen Eigenarten verdeutlicht.

Die skizzierten Ausführungen Nothdurfts (1984) beziehen sich in erster Linie auf „Beratungsgespräche" im engeren Sinne. Schon weiter oben wurden Gründe dafür angeführt, weshalb Elternsprechtagsgespräche einem solchen Gesprächstyp nur bedingt entsprechen. Legt man das angeführte Zitat Nothdurfts (1984) zugrunde, zeigt sich eine weitere wichtige Differenzlinie zwischen Elternsprechtagsgesprächen auf der einen und Beratungsgesprächen auf der anderen Seite: In Bezug auf „Beratungsgespräche" scheint in der Forschungsliteratur die Meinung vorherrschend, dass es eine Person gibt, die ganz dezidiert nach Beratung

sucht. Diese Auffassung spiegelt sich nicht nur an der zitierten Passage Nothdurfts wider, sondern auch an der von Kallmeyer (2001: 238) präsentierten „prototypischen Definition" des Konzepts „Beraten" und der dort verwendeten Begrifflichkeit „Ratsuchender":

> Eine Partei, der Ratsuchende (RS), hat ein Problem; RS veranlasst oder lässt zu, dass sich eine andere Partei, der Ratgeber (RG), mit seinem Problem in helfender Funktion beschäftigt; RG schlägt als Problemlösung ein zukünftiges Handeln von RS vor; RS entscheidet über die Annahme des Lösungsvorschlags, und die Realisierung der Lösung bleibt Aufgabe von RS.

Mit Blick auf Elternsprechtagsgespräche wird deutlich, dass sich Eltern und/oder SchülerInnen zwar durchaus als „Ratsuchende" präsentieren, die ein Problem haben, das durch die Hilfe der LehrerInnen einer Lösung zugeführt werden soll. Doch ist die Konstruktion als „ratsuchende" Partei keineswegs obligatorisch: So zeigen sich im Korpus zudem zahlreiche Beispiele, in denen Lehrkräfte Beratungshandeln durchführen, ohne dass von den Eltern oder SchülerInnen zuvor ein konkretes Problem präsentiert, eine Beratung also gar nicht eingefordert wurde. Somit lassen sich Eltern oder SchülerInnen in den besagten Fällen zwar als Beratene, nicht aber als „Ratsuchende" im eigentlichen Sinne charakterisieren. In diesen Fällen sind es die Lehrkräfte selbst, die einen bestimmten Sachverhalt als vermeintlich problematisch konstruieren und in der Folge ihr Beratungshandeln diesbezüglich durchführen.

In der Forschungsliteratur ist dieses Phänomen nicht unbekannt: Heritage/Sefi (2001) etwa erwähnen dies am Beispiel der britischen „health visitors", die „first-time mothers" auch unaufgefordert, also ohne dass von diesen zuvor ein Problem geschildert wurde, Handlungsempfehlungen im Hinblick auf den Umgang mit ihren Neugeborenen geben.[225] Limberg/Locher (2012: 6) schlagen daher vor, bei der Untersuchung von Beratungshandeln zwischen „solicited" und „unsolicited advice" zu unterscheiden und das beschriebene Phänomen dem Letzteren zuzuordnen: „When an interactant self-selects to give advice, we are dealing with unsolicited advice." Im Folgenden wird, basierend auf der Unterscheidung „Fremdinitiierung durch Eltern und SchülerInnen" („solicited advice") vs. „Selbstinitiierung durch Lehrkräfte" („unsolicited advice"), dargestellt, wie Beratungshandeln in Elternsprechtagsgesprächen initiiert wird: Zum einen wird danach gefragt, welche sprachlichen Mittel und Verfahren von den Eltern

225 Weitere Beispiele für dieses Phänomen finden sich auch in Limbergs (2010) Studie zu hochschulischen Sprechstundengesprächen.

und/oder SchülerInnen[226] eingesetzt werden, um den Lehrkräften ihren Wunsch nach Beratung anzuzeigen. Hierbei wird dargestellt, welche Funktionen sich mit der Wahl eines bestimmten dieser Mittel bzw. Verfahren für die Interagierenden verbinden. Zum anderen gilt es darzulegen, wie eine (durch Eltern/SchülerInnen) nicht eingeforderte Beratung von den Lehrkräften interaktiv vorbereitet wird, also welche interaktive Kontexte es sind, in denen Lehrkräfte in Eigeninitiative beratend tätig werden.

7.1.1 Fremdinitiierung durch Eltern und SchülerInnen

Zunächst gilt es, diejenigen Fälle zu betrachten, in denen Eltern und/oder SchülerInnen von den Lehrkräften eine Beratung einfordern. Wie dies von den Interagierenden sprachlich bewerkstelligt wird, ist Gegenstand der folgenden Ausführungen.

7.1.1.1 Fragesätze

Fragen bilden eines der Mittel, die von den Interagierenden zur Einforderung von Beraten verwendet werden. Zurückgegriffen wird auf Ergänzungsfragen (z. B. „wie können wir das alles AUFfangen...") oder solche Formate, die formal gesehen Entscheidungsfragen („irgendwelche TIPPS, wie man sozusagen seine (.) mathematischen fähigkeiten verBESsern könnte?") darstellen, von den Lehrkräften aber als Ergänzungsfragen behandelt werden.[227] Im vorliegenden Gespräch schildert die Mutter dem Lehrer ihren Eindruck, dass es mit dem Schüler Janis im Unterrichtsfach Latein „in kleinen Schritten bergab" geht. Im Anschluss daran formuliert sie in den Zeilen 004–005 eine an die Lehrkraft gerichtete Ergänzungsfrage.

226 An dieser Stelle sei angemerkt, dass sich die Ausführungen in diesem Unterkapitel in erster Linie auf die Rolle der Eltern bei der Initiierung von Beratung konzentrieren und diejenige der SchülerInnen nur am Rande mitdiskutiert wird. Zwar fordern – wie bereits beschrieben – auch Letztere von den Lehrkräften eine Beratung ein, doch zeigen sich in den Daten in quantitativer Hinsicht zu wenige Belege, als dass eine sinnvolle Systematisierung dieser vorgenommen werden könnte.

227 Einen detaillierten Überblick über formale und funktionale Charakteristika verschiedener Fragetypen bieten Zifonun/Strecker/Hoffmann (1997: 103–117).

Datum 2 ((Gymnasium 1, Großstadt 2, G 3) L, M, S)

001 (3,0)
002 M JA:;
003 **UNsere frage is jetzt-**
004 **wie können wir das alles AUFfangen,**
005 **und vielleicht auch ein bisschen wieder**
nach (1.0) nach Oben kriegen;=ne?
006 (1.0)
007 (ich) hab mit janis geSPROchen,
008 (--)
009 so GANZ zufrieden is_er sElber nich,
010 (2.0)
011 das is ja <<leicht lachend> schon> ma
[GUT;=ne?]
012 L [JA:;]

Im Zuge der Realisierung der Ergänzungsfrage „wie können wir das alles AUFfangen, und vielleicht auch ein bisschen wieder nach (1.0) nach Oben kriegen;" (Z. 004–005) bringt die Mutter Verschiedenes zum Ausdruck: Sie zeigt der Lehrkraft an, dass eine von ihr nicht näher spezifizierte Personengruppe („UNsere frage…"; Z. 003), der sie selbst angehört, „(a) […] etwas nicht (sicher) weiß, (b) dies vom Adressaten wissen will und (c) davon ausgeht, daß der Adressat über das erforderliche Wissen verfügt" (Zifonun/Strecker/Hoffmann 1997: 104). Die Mutter konstruiert diese Gruppe als ratsuchend im Hinblick auf das Problem, wie der im vorherigen Gesprächsverlauf konstatierten schwachen Leistung des Schülers Janis entgegengewirkt werden kann. Das Einfordern von Beraten, wie es von der Mutter hier durchgeführt wird, konstituiert nach Heritage/Sefi (2001: 370)

> the relevance of subsequent advice giving in three important respects: first, it establishes the problem area for which advice is requested; second, it establishes the requester's uncertainty about some aspect of that problem area and her view of it as problematic; third, a request establishes her alignment as a prospective advice recipient and thereby legitimates the subsequent delivery of advice.

Dies gilt auch für die von der Mutter in Datum 3 produzierte Frage in Zeile 002–003, die formal als Entscheidungsfrage zu klassifizieren ist (hier realisiert als Ellipse ohne Finitum in Erststellung), von der Lehrerin jedoch als Ergänzungsfrage behandelt wird. Ab Zeile 005 kommt es zur Nennung von Handlungsempfehlungen, die das von der Mutter thematisierte Problem, wie die mathematischen Fähigkeiten des Schülers verbessert werden können, inhaltlich bearbeiten:

Datum 3 ((Gymnasium 2, Großstadt 2, G 22) L'in, M)

001		(2.0)
002	M	**irgendwelche TIPPS,**
003		**wie man sozusagen seine (.) mathematischen Fähigkeiten verBESsern könnte?**
004		(1.0)
005	L'in	°hh m: im: (.) BUCH sind immer: so aufgaben zum Üben;
006		(-)
007		drin am ende eines jeden kaPItels;
008		und die lösung(en) DAzu,
009		die stehen auch im SCHÜlerbuch drin.
010	M	ja:,
011	L'in	(al) SOwas könnte man zum beispiel mal machen;
012		oder (d?) °hhh ähm:: ja;=
013		=ansonsten auch vielleicht die aufgaben:: noch mal: RECHnen,
014		die wir in der SCHUle gemacht haben,

Die von den Eltern verwendeten Fragestrukturen dienen dem übergeordneten Ziel, der anderen Person den Wunsch nach Beratung anzuzeigen. Darüber hinaus finden sich im Korpus Entscheidungsfragen, in denen Eltern gewissermaßen „Antwortangebote“ (vgl. Pomerantz 2012) mitliefern und sich damit als „kompetente Eltern“ in Bezug auf den aktuellen Status der Lern- und Leistungsentwicklung ihrer Kinder darstellen. Datum 4 liefert ein Beispiel: Nachdem die Lehrerin die Eltern und den anwesenden Schüler über dessen unerfreuliche Note in der vergangenen Mathematikarbeit informiert hat, diskutieren die Beteiligten gemeinsam über die Inhalte der Nachhilfe, die der Schüler in Mathematik bekommt.

Datum 4 ((Gymnasium 2, Großstadt 2, G 13) L'in, M, V, S)

001	V	[oKAY.]
002		was mir: wIchtig ist für die ZUkunft;
003		äh [des]wegen hab ich mir grad <<lachend> was
004	L'in	[ja;]
	V	rausgeholt> zumSCHREIben;
005		**°h äh (.) GLAUben sie-=**
006		**=dass er so an den GRUNDrechenarten noch einfach mehr (.) äh arbeiten sollte-**
007		°h oder was würden sie da empFEHlen-

```
008         damit wir das auch WEItergeben können,
009         dass also nicht an der falschen stelle
            geRECHnet [wird;=ne?]
```

Im Transkriptausschnitt finden sich – neben der noch zu beschreibenden (formalen) Entscheidungsfrage in den Zeilen 005–006 und einer weiteren Ergänzungsfrage in den Zeilen 007–009 – gleich mehrere Beispiele dafür, wie Eltern(teile) sich in den Gesprächen in ihrer Identität als kompetente, schulorientierte, „gute" Eltern präsentieren.[228] Nachdem im vorangegangen Gesprächsverlauf u. a. über verschiedene, die Lern- und Leistungsentwicklung des Schülers betreffende Probleme gesprochen worden ist, produziert der Vater ab Zeile 002 im Rahmen einer Pseudocleftkonstruktion, einer Projektorkonstruktion, verschiedene an die Lehrkraft gerichtete Fragen.[229] Diese Fragen rahmt er durch den vorangestellten Projektorteil, dem ersten Teil der zweiteiligen Konstruktion, als solche, deren Beantwortung ihm „wIchtig [...] für die ZUkunft" (Z. 002–003) erscheint. Durch den zusätzlichen Hinweis darauf, das Folgende, also die Antwort auf die Fragen, schriftlich festhalten zu wollen (Z. 003), erhöht sich die Relevanz des noch zu Präzisierenden abermals; der Vater selbst präsentiert sich somit als engagiertes Elternteil, das mit der nötigen Akribie die thematisierten Probleme des Sohnes zu lösen versucht. Die durch die Produktion des ersten Konstruktionsteils eröffnete Projektion wird von dem Vater durch die Realisierung der beschriebenen Fragen eingelöst. Zunächst folgt die Formulierung der bereits beschriebenen Entscheidungsfrage: „GLAUben sie-= =dass er so an den GRUNDrechenarten noch einfach mehr (.) äh arbeiten sollte-" (Z. 005–006). Im Gegensatz zu Datum 3 enthält die Entscheidungsfrage hier ein Antwortangebot: So führt der Vater des Thema „GRUNDrechenarten" eigeninitiativ als einen möglichen Bereich ein, an dem der Schüler möglicherweise noch arbeiten muss, und verdeutlicht damit, dass er selbst „mit der betreffenden Sache vertraut ist oder sie kennt und dass er eine Meinung darüber hat" (Pomerantz 2012: 333). Der Vater stellt sich somit als aufmerksamen Beobachter und Analysierenden des Lernverhaltens seines Sohnes dar und demonstriert seine diagnostische Kompetenz im Hinblick auf besondere Lerndefizite desselben.[230] Erst nachdem das eigene Antwortangebot und damit

228 Zur Konstruktion der situativen Identität als „gute(s) Eltern(teil)" siehe auch die Ausführungen in Kapitel 2.1 sowie in Kapitel 5.2.2.1.

229 Detailliert zu Pseudocleftkonstruktionen bzw. zum Konzept der „Projektorkonstruktionen" im gesprochenen Deutsch siehe Günthner (2006b, 2007c, 2008a, b, c, 2011c, d), Günthner/Hopper (2010) und Wegner (2010a,b).

230 Hierzu auch Heritage/Sefi (2001: 389)

ein Vorschlag, wie zukünftig verfahren werden könnte, präsentiert worden ist, geht der Vater in der sich anschließenden Ergänzungsfrage ab Zeile 007 dazu über, eine allgemeinere Beratung von der Lehrkraft einzufordern: „oder was würden sie da empFEHlen- damit wir das auch WEItergeben können, dass also nicht an der falschen stelle geRECHnet wird;=ne?“. Auch hier verweist der Vater abermals auf den hohen Stellenwert, den die Eltern der zukünftigen Bearbeitung der schulischen Probleme des Schülers beimessen: Ein falsches Vorgehen des Nachhilfelehrers soll dadurch verhindert werden, dass die Eltern diesen nach dem Gespräch mit der Lehrkraft gezielt über die für den Schüler relevanten Lerninhalte in Kenntnis setzen. Der Vater positioniert sich damit als schulorientiertes Elternteil, das darauf bedacht ist, auch diejenigen Praktiken zu optimieren, die nicht unmittelbar im schulischen Rahmen selbst stattfinden, sondern in dem der Familie.

Von den Lehrkräften eine Beratung einzufordern, stellt für Eltern und SchülerInnen eine nicht unproblematische Angelegenheit dar: So verbindet sich mit der Präsentation von Wissensdefiziten grundsätzlich die Gefahr, von den potentiellen Beratenden als „inkompetent“ eingeschätzt zu werden (vgl. Vehviläinen 2001; Locher/Limberg 2010: 9), also als eine Partei, die ohne Hilfe von außen nicht in der Lage ist, die eigenen Probleme einer adäquaten Lösung zuzuführen. Ein derartiges Bild in den Lehrkräften hervorzurufen, stünde jedoch in eklatantem Widerspruch zu dem Ansinnen der Eltern und SchülerInnen, sich in den Interaktionen als möglichst „gute“ und kompetente Vertreter ihres Bereichs zu präsentieren. Es stellt sich folglich die Frage, wie Eltern und SchülerInnen mit dem Umstand umgehen, einerseits den Lehrkräften gegenüber ihren Wunsch nach Beratung anzuzeigen, andererseits jedoch nicht als „inkompetent“ dazustehen, also Situationen zu vermeiden, in denen ihr „positive face“ (Brown/Levinson 1987: 62–64) einer Bedrohung ausgesetzt ist.[231] Ein Blick zurück auf die Anliegensformulierungen der Eltern in Datum 2 und 3 zeigt, dass diese über kommunikative Strategien verfügen, die Bedrohung des eigenen Gesichts in Grenzen zu halten:[232]

231 Ausführlicher zum „Face/Gesicht“-Konzept siehe die Ausführungen in Kapitel 6.1.

232 Aus der Perspektive der Eltern geht es jedoch nicht nur um das eigene Gesicht, sondern auch um das ihrer Kinder. Wie in Kapitel 5.2.2.1 beschrieben wurde, sind Eltern im größten Teil der mir vorliegenden Daten darauf aus, ihren Sohn bzw. ihre Tochter als grundsätzlich „gute“ SchülerInnen zu präsentieren, die allenfalls zeitweise schulische Probleme aufweisen. Dementsprechend dienen die im Folgenden beschriebenen Strategien der Eltern dazu, sowohl das eigene Gesicht als auch das ihrer Kinder zu wahren.

Datum 2 ((Gymnasium 1, Großstadt 2, G 3) L, M, S)

```
003 M     UNsere frage is jetzt-
004       wie können wir das alles AUFfangen,
005       und vielleicht auch ein bisschen wieder
          nach (1.0) nach Oben kriegen;=ne?
006       (1.0)
007       (ich) hab mit janis geSPROchen,
008       (--)
009       so GANZ zufrieden is_er sElber nich,
```

Datum 3 ((Gymnasium 2, Großstadt 2, G 22) L'in, M)

```
002 M     irgendwelche TIPPS,
003       wie man sozusagen seine (.) mathematischen
          Fähigkeiten verBESsern könnte?
```

In beiden Ausschnitten zeigt sich, dass die Eltern darauf bedacht sind, das von ihnen präsentierte „Problem" als ein vergleichsweise „kleines" zu rahmen, es gewissermaßen herunterzustufen. Dies geschieht durch die Verwendung ganz verschiedener sprachlicher Mittel, die in den Anliegensformulierungen anzutreffen sind: etwa Modalwörter, Indefinitpronomen, Partikeln, Adverbien oder auch die Verwendung des Konjunktivs. In Datum 2 beispielsweise fragt die Mutter die Lehrkraft danach, wie die Leistung des Sohnes „vielleicht" (Z. 005) wieder „ein bisschen" (Z. 005) verbessert werden kann und rekurriert dabei u. a. auf den Sohn, der selbst nicht „so GANZ zufrieden" (Z. 009) mit der aktuellen Situation ist. In Datum 3 erkundigt sich die Mutter nicht etwa nach ganz spezifischen Handlungsempfehlungen, sondern in relativer allgemeiner Form nach „irgendwelche[n]" (Z. 002) Tipps, wie man die mathematischen Fähigkeiten des Sohnes „verBESsern könnte"; sie verwendet in dieser Formulierung zudem den Konjunktiv und markiert damit die „Einschränkung der Faktizität einer Aussage" (Hentschel/Weydt 2013: 102): Sie rückt eine mögliche Bearbeitung des Problems damit in den Bereich des Möglichen, nicht aber in den des zwangsläufig Nötigen.

Über diese Fälle hinaus lässt sich in den Daten gesprächsübergreifend beobachten, das Eltern gewissermaßen dazu tendieren, ihr Problem vor den Lehrkräften zu ent-individualisieren. Durch die „Präsentation eines allgemeinen Falltyps statt eines persönlichen Problems" (Kallmeyer 2001: 239), wie es sich etwa in der Verwendung von „man"-Formulierungen zeigt, stellen sich die Eltern als eine Partei dar, die sich nicht allein mit der problematischen Ausgangslage konfrontiert sieht. Damit wird es möglich, „den Fokus [...] weg von der eigenen Rolle zu verschieben", was sich mit Barth (2000: 68) als Strategie der „Defokussierung"

beschreiben ließe. Dieses Prozedere reduziert die eigene Gesichtsbedrohung, da man das persönliche Problem als ein vergleichsweise normales, nur allzu übliches rahmt – man hat also kein Problem, das über die „normalen" Probleme anderer hinausgeht und für das man dementsprechend gering geschätzt werden kann. Datum 5 liefert ein solches Beispiel: Zu Beginn des Gesprächs informiert die Klassenlehrerin (L'in 1) die Beteiligten über den Notenstand der Schülerin in den verschiedenen Schulfächern und bemerkt, dass die Leistung in den Hauptfächern „ein bisschen besser" werden muss. Nachdem zwischenzeitlich allgemein über die Situation in der Klasse sowie über den familiären Alltag der Schülerin zuhause geredet worden ist, wendet sich die Mutter in den Zeilen 006–007 mit einem Anliegen an die Lehrerinnen.

Datum 5 ((Gesamtschule, Großstadt 1, G 70) L'in 1, L'in 2, M, S'in)

```
001  L'in 1 boah bist du z? EINgekeilt zwischen zwei
            brÜdern?=
002         =is AUCH [heftig;=oder?]
003  S'in            [JA (leider;) ]
004         (3.0, Die Beteiligten lachen.)
005         (--)
006  M      DEUTSCH;
007         kann man dA nich was MAchen?
008  L'in 1 LE[sen; ]
009  ?        [(   )]
010         IMmer lesen.
011         (2.0)
```

In Zeile 006 etabliert die Mutter zunächst das Unterrichtsfach „DEUTSCH" als thematischen Fokus. Im Anschluss daran formuliert sie die an die Lehrerinnen gerichtete Frage „kann man dA nich was MAchen?" (Z. 007). Statt eines Personalpronomens mit eindeutiger Personenreferenz verwendet sie hier mit „man" ein „generalisierendes indefinites Personalpronomen" (Hentschel/Weydt 2013: 232). Mittels dieses Pronomens ist es der Mutter möglich, das Problem nicht speziell auf die eigene Situation mit ihrer Tochter, sondern vielmehr auf einen allgemeinen Falltyp zu beziehen (vgl. Kallmeyer 2001: 239): So spricht sie förmlich aus der Sicht aller Personen, die sich mit ähnlichen Handlungsproblemen konfron-

tiert sehen. Durch den Gebrauch von „man" (statt „ich" oder „wir") tritt die Mutter somit gewissermaßen „den Rückzug in die Anonymität an, versteckt sich in der Menge" (Marschall 1996: 96).[233]

Diese „verhüllende, verschleiernde oder sonstwie konturenverwischende" (Weinrich 2007: 101) Funktion von „man" lässt sich auch in zahlreichen weiteren Anliegenspräsentationen der Eltern nachweisen, die hier in Auswahl nur exemplarisch aufgeführt, nicht jedoch im Detail analysiert werden können:[234]

Datum 6 ((Gesamtschule, Großstadt 1, G 68), L'in 1, L'in 2, M, S)

```
001  M      ich FRA? haben sie ne idEE?
002         FRAge ich einfach-
003         WIE: kann man dat;
004         (1.0)
005         wat kann man MAchen?
006         (-)
```

Datum 7 ((Gymnasium 1, Großstadt 2, G 7), L'in, V, S'in)

```
001  V      wir_[wie was kann] wie kann man das konkret
002  L'in       [JA was:-    ]
     V      ANgehen,=
003         =was meinen SIE so,
```

Datum 8 ((Gymnasium 2, Großstadt 2, G 16) L'in, M, V, S'in)

```
001  V      und vorarbeiten kann man WIE?
002         kennt man das THEma?
```

233 Siehe hierzu auch König (2012: 59–62), die darstellt, wie „*man* zur Betonung allgemeiner Gültigkeit" von Interagierenden eingesetzt wird, ebenso Barth (2000: 95), die „man" – wie oben angedeutet – als „Mittel der Defokussierung" analysiert, „indem es komplementär zum direkten *ich* den Verweisen seinen generalisierenden und anonymisierenden Charakter leiht."

234 Datum 8 und 9 beinhalten – neben den bisher präsentierten Frageformaten – zudem zwei Beispiele für Äußerungen, die aufgrund ihrer syntaktischen Struktur nicht mehr den klassischen, grammatisch markierten Fragen zuzurechnen sind: „aber w_würde auch nix SCHAden;= =wenn man (.) jede aufgabe im buch RECHnen würde;" (Datum 8, Z. 003/005) und „gerade in mAthe könnte man ja vielleicht gut Üben;" (Datum 9, Z. 004). Da diese Muster in der Forschungsliteratur bisweilen als Deklarativsatzfragen beschrieben werden (vgl. etwa Spranz-Fogasy 2010) und auch die Interagierenden selbst diese Äußerungen als Fragen behandeln, halte ich es für angemessen, diese Beispiele in das Unterkapitel „Frageformate" mit aufzunehmen. Aufgrund der Tatsache, dass diese in den Daten jedoch nicht häufig auftreten, werden sie nicht gesondert im Fließtext diskutiert.

```
((Die folgenden Sekunden sind ausgespart.))
003           aber w_würde auch nix [SCHAden;]=
004  L'in                             [( )     ]
005  V        =wenn man (.) jede aufgabe im buch RECHnen
              würde;
```

Datum 9 ((Gymnasium 2, Großstadt 2, G 25) L'in, M)

```
001  M        °hh ä:hm-
002           WENN man-
003           (--)
004           gerade in mAthe könnte man ja vielleicht gut
              Üben;
005           (--)
```

Das frequente Auftreten von „man“ im Rahmen von Anliegensformulierungen dient in diesen Beispielen, wie schon in Datum 5, also insofern zur Ent-Individualisierung des Problems, als von Seiten der Eltern nicht das individuelle bzw. persönliche Problem in den Mittelpunkt des Geschehens gerückt oder gar betont wird, sondern stattdessen in Form einer „Verallgemeinerung“ (Zifonun/Strecker/Hoffmann 1997: 939) auf einen Falltyp Bezug genommen wird, der ein nicht näher bestimmtes, ratsuchendes Kollektiv betrifft.

Schon die Analyse der bisherigen Transkriptausschnitte konnte verdeutlichen, dass Eltern sich im Rahmen der Formulierung von Fragen, die auf das Einholen von Handlungsempfehlungen ausgerichtet sind, als „schulorientierte Eltern“ vorführen, denen daran gelegen ist, die Probleme ihrer Kinder einer Lösung zuzuführen. Fragen stellen jedoch nur eines der sprachlichen Mittel dar, die zur Initiierung von *Beraten* eingesetzt werden. Mitunter finden sich in den Daten Fälle, in denen Eltern komplexere Beschreibungen problematischer Sachverhalte vornehmen:[235] Diese Beschreibungen dienen nicht nur dazu, von den Lehrkräften entsprechende Reaktionen zu mobilisieren, die auf konkrete Problemlösungen zugeschnitten sind. Auch inszenieren sich Eltern damit als aufmerksame BeobachterInnen ihrer Kinder, die über „subjektive Theorien“ (u. a. Birkner 2006; König 2014) im Hinblick auf das Problem verfügen.

235 Hierzu auch Heritage/Sefi (2001: 373–376).

7.1.1.2 Beschreibung eines problematischen Sachverhalts

Ein Beispiel für die Beschreibung eines problematischen Sachverhalts durch die Eltern liefert Datum 10. Lehrerin und Mutter unterhalten sich über das Lernverhalten des ebenfalls in der Interaktion anwesenden Schülers Janis.

Datum 10 ((Gymnasium 1, Großstadt 2, G 3) L, M, S)

```
001  M     und dann ne ANdere sache is-=
002        =ich finde der janis (.) °h LERNT falsch;
003        aber da bin ich schon so lAnge mit ihm DRAN,
004        °h er schau:t (.) in den (-) auf den BILDschirm.
005        (1.0)
006        er hat da die vokabeln einmal EINgegeben?
007        (-)
008        die STAMMformen?
009        (---)
010        °h und schaut DRAUF;
011        (2.0)
012        °h ä:hm-
013        (1.5)
014        JA;=
015        =ich finde wenn man sie SCHREIBT;
016        (--)
017        mit der HAND schreibt;
018        und immer WIEder schreibt;
019        oder auch mal LAUT lernt;=
020        =dann kommt das HÖren noch dazu;
021  L     hm_[hm,]
022  M        [fin]de das BESser;
023        un:d_äh-
024        (1.5)
025        JA;
026        ich finde das is n proBLEM;
027        das macht er aber auch in ANderen fächern so.
028        ich finde der janis LERNT falsch;=
029        =mein: (.) °h ANderer sohn,
030        der zwei jahre JÜNger is,
031        de:r (.) LERNT-
032        (1.0)
```

```
033        ja ich sˀ (-) fast GAR nich mit dem internet und
           mit dem pe ce,
034        (-)
035        wirklich auch noch aus BÜchern,
036        (1.0)
037        und mit GROßem erfolg.
038        (---)
039        schreibt viel AB,
040        statt zu koPIEren oder ausdrucken zu lassen,
041        (1.0)
042        mit GROßem erfolg.
043        (1.0)
((Die folgenden Sekunden sind ausgespart. Die Interagierenden
diskutieren hier detailliert über die als defizitär eingestuften
Lernpraktiken des Schülers.))
044  M     der claudius[236] legt n SCHMIERblatt auf die
           spalte-=
045        =die er verDECKT,
046        und SCHREIBT [es;]
047  S                  [ja;]
048        (2.0)
049  M     die vo[KAbeln. ]
050  L           [JA aber-]
051        das MACHST-
052         (-)
053        machst du das denn NICH,=
054        =dass du dann in eine ANdere tabelle,
055        (1.0)
056        die vokAbeln und die STAMMformen noch mal ein
           gibst?=
057        =und dann HINterher diese sch weiße leiste wie
           der AUfdeckst,
058        und[dann ver]GLEICHST?
059  S         [ähm-    ]
```

236 „Claudius" ist der Name des in Zeile 029 angesprochenen anderen Sohnes.

```
060         das mit dem SCHREIben nich;
061         (1.0)
```

In Zeile 001 markiert die Mutter zunächst eine thematische Neufokussierung („ne ANdere sache is"), ehe sie ab Zeile 002 mit der Beschreibung eines aus ihrer Sicht problematischen Sachverhalts, dem unangemessenen Lernverhalten des Schülers, beginnt. Die Äußerung „ich finde der janis (.) °h LERNT falsch;" (Z. 002) erfüllt dabei verschiedene Funktionen: In sequenzieller Hinsicht beansprucht die Mutter das Rederecht für einen längeren Redebeitrag; erwartbar ist, dass darin genauere inhaltliche Ausführungen zum angedeuteten defizitären Lernverhalten ihres Sohnes folgen. Mittels „ich finde" markiert sie zudem den epistemischen Status; sie gibt an, dass es sich bei der folgenden Aussage, die in Form eines abhängigen Hauptsatzes („der janis (.) °h LERNT falsch;"; hierzu Auer 1998) realisiert wird, um eine eigene „Meinungsäußerung" (Imo 2007: 246) handelt. Sie konstruiert sich damit als Laiin, die über ihre „subjektive Theorie" zu dem besagten inhaltlichen Gegenstand verfügt. Was unter einer „subjektiven Theorie" zu verstehen ist, skizziert beispielsweise Birkner (2006: 153) für die medizinische Kommunikation; sie definiert „subjektive Krankheitstheorien" als „Vorstellungen, die Patient/innen von den Ursachen ihrer Erkrankung und – damit zusammenhängend – von deren Beinflussbarkeit und Folgen haben".[237] Im vorliegenden Beispiel stellt die Mutter ihre Vorstellung bzw. „subjektive Theorie" im Hinblick auf effiziente Lernstrategien, auf effizientes und ineffizientes Vokabelnlernen dar. Ineffizient erscheint aus ihrer Sicht die vom Sohn praktizierte Vorgehensweise, die Vokabeln lediglich „einmal" in den Computer einzutippen und diese im Anschluss durch das Blicken auf den Bildschirm zu lernen (Z. 004–010). Effizienter hingegen gestaltet es sich aus der Perspektive der Mutter, die betreffenden Vokabeln wiederholt handschriftlich zu fixieren und sie laut vorzulesen, um damit nicht nur den visuellen, sondern auch den auditiven Vorgang der Rezeption miteinzubeziehen (Z. 015–020). Zur Bekräftigung ihrer Theorie beruft sie sich schließlich auf das erfolgreiche Lernen ihres anderes Sohnes „claudius" (Z. 044), der gemäß den umrissenen Methoden verfährt (Z. 029–042). Im Zuge der Präsentation dieser umfangreichen, als „subjektive Meinung" gerahmten Aus-

237 Hierzu auch Kallenbach (1995: 85): „Subjektive Theorien lassen sich [...] definieren als erfahrungsbasierte Wissensstrukturen, die im Hinblick auf einen bestimmten Lebens- oder Erfahrungsbereich in einen individuellen Sinnzusammenhang gebracht werden und damit für den einzelnen als Erklärungs- und Orientierungssystem dienen". Ausführlicher zum Konzept der „subjektiven Theorien" siehe auch König (2014).

führungen inszeniert sich die Mutter nicht nur als genaue Beobachterin ihrer Kinder, die deren Lernverhalten zu reflektieren imstande ist und die sich Gedanken bzgl. des Einsatzes effizienter(er) Lernstrategien macht; sie mobilisiert – wie sich mit Stivers/Rossano (2010) argumentieren lässt – zudem eine entsprechende Reaktion von Seiten des Lehrers: So verfügt dieser qua institutioneller Vorgaben über die epistemische Autorität im Hinblick auf die Beurteilung effizienter und ineffizienter Lernstrategien, damit also auch grundsätzlich über die Möglichkeit, Handlungsempfehlungen für ein effizienteres Lernen zu geben. Durch die zweimalige Wiederholung ihrer Meinung, dass der Sohn „falsch“ (Z. 002; 028) lernt, sowie die Charakterisierung dieses Umstands als „proBLEM“ (Z. 026) etabliert die Mutter somit „an interactional environment that authorizes the teacher to give advice“ (Limberg 2010: 247). Dieses Beratungshandeln der Lehrkraft erfolgt schließlich – nach verschiedenen Zwischensequenzen – ab Zeile 053, eingebettet in eine an den Schüler adressierte Frage[238]: Hier bestätigt der Lehrer das von der Mutter bereits beschriebene Vorgehen, indem er ebenfalls auf die in seinen Augen sinnvollere Strategie verweist, die Vokabeln „noch mal“ (Z. 056) „in eine ANdere tabelle“ (Z. 054) einzugeben und hinterher einen Korrekturvergleich durchzuführen, statt sie nur in virtueller Form über den Bildschirm zu lernen. Der Schüler gesteht im Anschluss daran ein, dass er dieses Vorgehen bislang nicht praktiziert hat (Z. 060).[239]

Die Beschreibung problematischer Sachverhalte stellt ein für Eltern geeignetes sprachliches Verfahren dar, um von den Lehrkräften Beratungshandeln zu mobilisieren: Statt den Fokus auf die Behebung eines Wissensdefizits zu richten (etwa in Form der Frage „Wie kann man am besten Vokabeln lernen?“), präsentieren diese in Form umfangreicher Ausführungen beispielsweise ihre eigenen „subjektiven Theorien“ im Hinblick auf das zugrunde gelegte Problem. Sie sind in der Lage, sich als reflektierte, schulorientierte Eltern vorzuführen, die sich selbst bereits Gedanken zu möglichen Problemlösungsansätzen gemacht haben.

---

238 Zu Fragen als syntaktischem Mittel der Durchführung von *Beraten* siehe Kapitel 7.2.1.3.

239 Das im Rahmen dieses Transkriptausschnitts detailliert beschriebene Vorgehen der Mutter weist durchaus Ähnlichkeiten zu einem von Leppänen (1998: 214) beschriebenen Verfahren zur Einforderung von Beratung auf, das von der Autorin mit „proposing courses of action“ beschrieben wird: Die ratsuchende Partei liefert der/dem potentiell Ratgebenden selbst Vorschläge, wie in Bezug auf den problematischen Gegenstand gehandelt werden kann. Im Anschluss daran erfolgt die Kommentierung oder Elaborierung des Vorschlags durch die ratgebende Partei.

7.1.1.3 Formulierung eines zukünftigen Ziels

Die Formulierung eines zukünftig zu erreichenden Ziels bildet ein weiteres in den Daten zu beobachtendes sprachliches Verfahren zum Einholen von Beratung. Auch hier spielen Aspekte der positiven Selbstinszenierung eine wichtige Rolle. Datum 11 liefert ein Beispiel hierfür, es entstammt dem Beginn eines Elternsprechtagsgesprächs. Die Initiierung des Beratungshandelns erfolgt hier zunächst durch den Schüler, später auch durch die Eltern.

Datum 11 ((Gesamtschule, Großstadt 1, G 76) L'in, M, V, S'in)

```
001 L'in  schön dass sie DA sind,
002       (---)
003       schön dass DU da bist rita?
004       (1.0)
005       ähm: (.) du hast dir das ja auch geWÜNSCHT,=ne?
006       ich hab ja gesagt MUSS nich unbedingt sein,=ne?
007       (-)
008       aber [du ] WOLLtest ja (-) vorbeikommen,
009 S'in       [ja;]
010 L'in  erKLÄR mal;
011       was is: dein ZIEL-
012       wa:rum SITzen wir jetzt hier;
013       was möchten wir beSPREchen.
014 S'in  für den E kurs.
015       (--)
016 L'in  waRUM?
017       (1.0)
018 S'in  also: daMIT ich-
019       ich brauch einen E kurs im moment,
020 L'in  j[a:,]
021 S'in   [und] das möcht ich auch in deutsch KRIEgen.
022       (---)
023       [DESwegen (.) sind wir-]
024 L'in  [und DAS: traust du    ] dir auch zu;
025 S'in  ja;
026       (2.5)
027 L'in  ja;
028       was sagen SIE dazu?
029       (1.0)
030 M     m:-
```

```
031          (1.5)
032          ( ) muss SCHAFfen;
033          (1.0)
034          ne?
035          (1.0)
036 V        also sie MÖchte: E kurs ha-
037          also E kurs machen,
038          [daMIT ] sie glaub ich-
039 L'in     [hm_hm,]
040 V        weil sie die braucht DREI stück,
041          damit sie: äh °hh WEIter: demnä? äh-
042 S'in     Abi machen ka[nn.]
043 V                      [A  ]bi machen kann,
044          (1.0)
045          und DA[her-     ]
046 ?              [((pustet))]
047          (1.0)
048 V        möchte sie UNbedingt drei stück haben,
049          (-)
050          wenn_s KLAPPT,
051          würden wir uns sehr FREUen also;
052          (1.0)
053 L'in     welch EHRgeiz;
054          <<:-)> SCHÖN;>
```

Nach der Formulierung zweier „Adjektiv+*dass*-Satz“-Konstruktionen (Günthner 2009), die der Lehrerin dazu dienen, das Erscheinen der Eltern sowie der Schülerin als positiv hervorzuheben, geht diese dazu über, den inhaltlichen Einstieg in das Gespräch vorzubereiten: Sie deutet an, dass das Treffen ihres Erachtens „nich unbedingt“ (Z. 006) hätte stattfinden müssen, und verweist auf die Initiative der Schülerin („aber dU WOLLtest ja (-) vorbeikommen,“; Z. 008), die sie im Anschluss daran im Rahmen verschiedener Fragen (Z. 011–013) zur Präsentation des Anliegens auffordert. Mit „für den E kurs.“ (Z. 014) fällt die Anliegenspräsentation der Schülerin zunächst sehr knapp (und kryptisch) aus, und auf eine Nachfrage („waRUM?“; Z. 016) der Lehrerin hin reformuliert und expliziert die Schülerin das zuvor Gesagte. Statt eine konkrete Frage zu formulieren oder aber einen problematischen Zustand zu beschreiben, der eine Beratung erwartbar macht, formuliert die Schülerin ein zukünftiges Ziel, das sie erreichen möchte: „ich brauch einen E kurs im moment, und das möcht ich auch in deutsch KRIEgen.“

(Z. 019/21). Die Schülerin kommentiert dies nicht weiter, sondern bestätigt nur, dass das geschilderte Anliegen den Grund für das Aufsuchen der Lehrerin darstellt („DESwegen (.) sind wir-“; Z. 023). Im Rahmen dieses Verfahrens der Anliegenspräsentation gelingt es der Schülerin, nicht etwa ihre Schwächen in den Mittelpunkt der Anliegensformulierung zu rücken und diese zum Gegenstand der Beratung zu machen (etwa: „Wie schaffe ich es, die Note vier in eine zwei umzuwandeln, damit es für den E-Kurs reicht?“): Sie präsentiert sich stattdessen als ehrgeizige Schülerin, die ein ambitioniertes Vorhaben verfolgt, das mithilfe von Handlungsempfehlungen der Lehrerin ggf. in die Tat umgesetzt werden kann. Auch hier lässt sich mit Stivers/Rossano (2010) argumentieren, dass das von der Schülerin artikulierte Ziel einen Bereich tangiert, der die epistemische Autorität der Lehrerin betrifft und sie damit zu einer Antwort herausfordert: Sie vermag es als Expertin zu beurteilen, was von der Schülerin getan werden kann bzw. muss, um dieses Ziel erreichen zu können.

Im Anschluss an die Anliegensformulierung sowie die Rückfrage an die Schülerin, ob diese sich die Belegung eines Erweiterungskurses zutraut (Z. 024), wendet sich die Lehrerin an die Eltern: Sie bittet diese, den Wunsch der Schülerin zu kommentieren (Z. 028). Die Mutter gibt zu verstehen, dass die Tochter das Ziel erreichen „muss“ (Z. 032), und auch der Vater verweist auf die ambitionierten Ziele der Schülerin, die „Abi“ (Z. 043) machen und daher „UNbedingt“ (Z. 048) die Aufnahme in die beschriebenen Kurse erreichen möchte. Vergleichbar mit dem sprachlichen Handeln der Schülerin formulieren die Eltern ebenfalls zukünftige Ziele, statt in expliziter Form eine Beratung zu erfragen. Sie präsentieren sich damit als schulorientierte Eltern, die sich über einen etwaigen zukünftigen Schulerfolg ihrer Tochter „sehr FREUen“ (Z. 051); Wissensdefizite in Bezug auf die Frage, wie ein derartiges Vorhaben in die Tat umgesetzt werden kann, müssen im Rahmen dieses Verfahrens gar nicht erst zum Thema gemacht werden. Auffällig ist nun die Reaktion der Lehrerin: Mittels der Äußerung „welch EHRgeiz“ (Z. 053) und der anschließenden, in einer „smile voice“ (Selting et al. 2009: 367) realisierten Bewertung „SCHÖN;“ (Z. 054) hebt sie das von der Schülerin und den Eltern in Ko-Konstruktion vorgebrachte Ziel als lobenswert hervor und würdigt damit die Bestrebungen der Familie; im Anschluss beginnt sie mit der Anliegensbearbeitung.

Während in den bisherigen Ausführungen ausgewählte sprachliche Mittel und Verfahren rekonstruiert wurden, auf die Eltern (und SchülerInnen) zur Initiierung von *Beraten* zurückgreifen, geht es im Folgenden um die Perspektive der Lehrkräfte: Im Mittelpunkt steht hierbei die Beantwortung der Frage, wie Lehr-

kräfte „unsolicited advice“ (Limberg/Locher 2012) initiieren, also Beratungshandeln, das von den Eltern und/oder SchülerInnen nicht auf die beschriebene Art und Weise unmittelbar eingefordert wurde.

7.1.2 Selbstinitiierung durch Lehrkräfte

Wie bereits in den obigen Ausführungen angedeutet wurde, zeigen sich in den Daten zahlreiche Fälle, in denen Lehrkräfte Beratungshandeln durchführen, ohne dass von Eltern oder SchülerInnen ein diesbezüglicher Wunsch artikuliert wurde. Datum 12, das den Beginn eines Elternsprechtagsgesprächs darstellt, repräsentiert ein solches Beispiel:

Datum 12 ((Gymnasium 2, Großstadt 2, G 17) L’in, M, V, S’in)

```
001 L‘in  ((blättert in ihren Unterlagen))
002       so::: Ina;
003       (2.5)
004       du hast so:: in mathemaTIK?
005       in der mündlichen mItarbeit so die stunden
          zwischen drei und FÜNF?
006       (--)
007       also eine DREI war dabei-
008       eine FÜNF-
009       und sonst so (.) VIEren,
010 S‘in  <<p> (o)KAY?>
011 L‘in  °hh das HEISST dass du:: (.) bisschen mehr m
          mAchen müsstest?
012 S‘in  hm_hm?
013 L‘in  °h ihr mädchen seid insgeSAMT alle sehr stIll,
014       (-)
015 S‘in  [ja,]
016 L‘in  [und] ihr MÜSST da-
017       (--)
018       °hh WEISS ich nich;
019       vielleicht macht ihr son CONtest,
020       WER zeigt in der stunde am meisten AUf oder so;
021       wenn euch [das <<lachend> irgendwie>]
022 S‘in            [((lacht sehr leise))     ]
    L‘in  motiVIERT;=
```

```
023          =müss vielleicht (.) könnt ihr euch SOwas
             überlegen;
024          oder- °hh
025          ich hab FRÜher mal-
026          ich war auch mal i? in irgendwe? in ein zwei
             fächern mündlich SCHLECHT-=
027          =da hab ich mir immer so_ne STRICHliste
             gemacht;
028          und hab mir immer VORgenommen-=
029          =mindestens DREImal die stunde im unterricht
             AUfzuzeigen;
030          (1.0)
031          °h[h oder so;      ]
```

Zunächst liefert die Lehrerin den GesprächsteilnehmerInnen einen Überblick über die mündlichen Noten der Schülerin im Unterrichtsfach Mathematik: Sie informiert die Anwesenden darüber, dass das Notenspektrum der Schülerin von „drei“ bis „FÜNF“ reicht (Z. 005), jedoch überwiegend im Viererbereich anzusiedeln ist (Z. 009). Vor dem Hintergrund der Fragestellung dieses Abschnitts erscheint das Handeln der Lehrerin im Anschluss an diese Leistungsbeurteilung ab Zeile 011 von besonderer Relevanz. Mittels „das HEISST…“ (Z. 011) knüpft sie in syntaktischer und pragmatischer Hinsicht eng an ihre vorherigen Ausführungen an und projiziert eine noch zu bestimmende Konsequenz, die sich aus dem Gesagten ihres Erachtens unmittelbar ergibt: „das HEISST dass du:: (.) bisschen mehr m mAchen müsstest?“ (Z. 011). Durch die Anzeige von Handlungsbedarf verdeutlicht die Lehrerin ihre Einstufung der diskutierten Leistungsentwicklung der Schülerin als problematisch. Diese Einstufung zugrunde legend geht die Lehrerin ab Zeile 016, nach ihrer als indirekte Bewertung fungierenden Beobachtungsbeschreibung des Mädchenkollektivs („ihr mädchen seid insgeSAMT alle sehr stIll,“; Z. 013), dazu über, Handlungsempfehlungen zur Lösung des Problems zu präsentieren; sie realisiert damit ihr Beratungshandeln, das weder von der Schülerin noch von den anwesenden Eltern eingefordert wurde: So nennt sie als Optionen, einen Melde„CONtest“ (Z. 019) unter den SchülerInnen zu veranstalten oder aber eine „STRICHliste“ (Z. 027) anzufertigen, mittels derer sich die defizitäre mündliche Mitarbeit möglicherweise verbessern lässt.

Das obige Beispiel zeigt, dass selbstinitiiertes *Beraten* einer Legitimierung bedarf: Statt der Schülerin in unvermittelter Form anzuzeigen, mittels welcher Strategien die mündliche Mitarbeit möglicherweise verbessert werden kann, ist die Lehrerin zunächst darauf bedacht, den anwesenden Beteiligten das Problem

als solches erkennbar zu machen und anzuzeigen, dass konkreter Handlungsbedarf besteht. Dieses mit Blick auf das Korpus gängige Muster zur Selbstinitiierung von *Beraten* zeigt sich auch in Datum 1, das zu Beginn des Kapitels vorgestellt wurde. Die Beteiligten unterhalten sich über die Noten der Schülerin im Deutschen.

Datum 1 ((Gymnasium, Großstadt 3, G 42) L'in, M)

```
001  L'in  die Arbeit war leider ne VIER,
002        und als ZWIschennote,
003        aufgrund der schlEchten MÜNDlichen mitarbeit-
004        war_s ne vier MInus.
005  M     hm_hm,
006        (1.0)
007  L'in  was ich cornelia RA:ten könnte,=
008        =WÄre,
009        das hab ich mit ANderen::-
010        auch MÄ:dels aus der klasse schon gemacht,
011        so_ne art MELdevertrag.
```

In den Zeilen 001–004 informiert die Lehrerin die Mutter über das Notenbild der Schülerin: Nachdem sie die „VIER“ (Z. 001) in der Klassenarbeit erwähnt hat, thematisiert sie die „schlEchte[ ] MÜNDliche[ ] mitarbeit-“ (Z. 003), die – laut Angaben der Lehrerin – letztlich ursächlich für das Zustandekommen der Zwischennote „vier MInus“ (Z. 004) ist. Einem Fortsetzungssignal der Mutter in Zeile 005 sowie einer sich anschließenden, einsekündigen Pause (Z. 006) folgt schließlich die Realisierung des *Beratens* durch die Lehrerin: Im Rahmen einer Pseudocleftkonstruktion „was ich cornelia RA:ten könnte,= =WÄre, [...]“ (Z. 007–008) nennt sie Handlungsoptionen zur Bearbeitung dieses problematischen Zustands, genau genommen verweist sie auf die Möglichkeit des Abschlusses eines „MELdevertrag[s]“ (Z. 011). Ein Meldevertrag, wie er von der Lehrerin praktiziert wird, bildet ein informelles Abkommen zwischen Lehrkraft und SchülerInnen, in dem Letztere sich dazu bereit erklären, in bestimmten Unterrichtsstunden eine bestimmte Menge an Stiften auf dem Tisch zu platzieren, die nach erfolgter Wortmeldung zurück in das Etui gelegt werden dürfen. Die SchülerInnen werden durch die Präsenz der Stifte daran erinnert, dass sie eine gewisse Anzahl an Wortbeiträgen in einer Unterrichtsstunde zu leisten haben.

Datum 1 und 12 repräsentieren im Hinblick auf das vorliegende Korpus die klassischen Fälle selbstinitiierten *Beratens* durch Lehrkräfte. Diese verfahren hierbei typischerweise nach dem bereits beschriebenen Muster: Dem Aufriss des

problematischen Sachverhalts folgt die Nennung von Handlungsempfehlungen, die einen Beitrag zur Lösung des beschriebenen Problems leisten sollen. Indem Lehrkräfte Eltern und SchülerInnen auch in Eigeninitiative Handlungsempfehlungen geben, werden sie ihrem institutionellen, von der Allgemeinen Dienstordnung (2010: § 4, Abs. 1) festgeschriebenen Auftrag gerecht, „in eigener Verantwortung und pädagogischer Freiheit die Schüler und Schülerinnen [...] zu beraten und zu beurteilen". Lehrkräfte reagieren somit nicht nur auf Anliegen der Eltern oder SchülerInnen, sondern demonstrieren ihre eigene diagnostische Kompetenz: Sie erkennen tatsächliche oder potentielle Probleme, die den Bildungs- und Erziehungsauftrag am Schulkind gefährden können und die folglich einer Lösung zugeführt werden müssen. Sie präsentieren sich damit als „gute" Lehrkräfte, die die Lernprozesse der ProtagonistInnen aktiv mitverfolgen und überwachen.[240]

7.2 Durchführung von *Beraten*

Nachdem in Kapitel 7.1 aufgezeigt worden ist, wie *Beraten* von den Interagierenden initiiert wird, steht im Folgenden nun die Durchführung der Aktivität selbst im Zentrum. So gilt es, diejenigen sprachlichen Mittel hinsichtlich ihrer formalen und funktionalen Eigenschaften zu analysieren, die von den Lehrkräften zu eben diesem Zweck verwendet werden.

Ein Blick in einschlägige Publikationen zu *Beraten* verdeutlicht, dass dieses meist als eine Aktivität konzeptualisiert wird, deren Durchführung gesichtsbedrohendes Potential für die RezipientInnen aufweist. So konstatiert Locher (2006: 192) etwa, dass „[g]iving advice [...] is potentially very face-threatening in Western cultures". Unter Rückgriff auf die „Face/Gesicht"-Konzepte Goffmans (1986) und Brown/Levinsons (1987) explizieren Goldsmith/MacGeorge (2000: 234) den Zusammenhang zwischen *Beraten* und Gesichtsbedrohung wie folgt: „By telling a hearer what to do, advice can threaten the hearer's identity as a competent and autonomous social actor". Sie gehen folglich davon aus, dass *Beraten* grundsätzlich sowohl für das „positive face" als auch das „negative face" der AdressatInnen bedrohlich ist:

240 Siehe hierzu den folgenden Passus in der Allgemeinen Dienstordnung (2010: § 9, Abs. 1): „Zu den Aufgaben der Lehrer und Lehrerinnen gehören auch die üblichen mit Unterricht und Erziehung zusammenhängenden Arbeiten. Sie überwachen z. B. die Teilnahme der Schüler und Schülerinnen am Unterricht, beaufsichtigen und korrigieren Schülerarbeiten, achten auf die Erledigung der Hausaufgaben [...]."

> Brown/Levinson propose that advice is primarily threatening to negative face, by definition, advice tells the hearer to take some action. However we found, advice messages were generally more threatening to positive than to negative face. (Goldsmith/MacGeorge 2000: 249)

Das „negative face" der AdressatInnen des *Beratens* ist insofern einer Bedrohung ausgesetzt, als im Rahmen von Handlungsempfehlungen in deren private Territorien eingegriffen wird und somit deren „freedom of imposition" (Brown/Levinson 1987: 62) nicht gewährleistet ist. Das „positive face" ist bedroht, da die Durchführung von *Beraten* implizieren kann, „that the other would not act wisely on his or her own" (Goldsmith/MacGeorge 2000: 236). Die Gesichtsbedrohung ist – wie Locher (2006: 113) konstatiert – durchaus auch dann gegeben, wenn das *Beraten* von den Ratsuchenden explizit eingefordert wurde: „This may even be the case when advice is solicited by the advice-seeker in the first place [...]." *Beraten* erscheint damit als eine Asymmetrie herstellende Aktivität, im Rahmen deren Durchführung Wissensgefälle konstruiert und die Interagierenden als ExpertInnen und LaiInnen positioniert werden.[241] Hudsons (1990: 285) Folgerung ist somit nicht verwunderlich, dass Kontexte, in denen *Beraten* stattfindet, eine „frequent opportunity for injured egos" darstellen.

Gerade im Hinblick auf Elternsprechtagsgespräche spielen „Face/Gesicht"-Aspekte im Kontext von *Beraten* eine essentielle Rolle: So konnte bereits in Kapitel 7.1.1 dargelegt werden, dass Eltern bei der Initiierung von *Beraten* etwa darauf bedacht sind, ihr zu lösendes „Problem" herunterzustufen oder zu ent-individualisieren, um beispielsweise nicht als „inkompetent" zu erscheinen. Mit Blick auf die Lehrkräfte, als beratende Partei, stellt sich folglich die Frage, wie diese der kommunikativen Aufgabe gerecht werden, einerseits möglichst adäquat zu beraten, d. h. gezielt Lösungsansätze für das Problem in verständlicher Form und auf motivierende Art und Weise übermitteln zu können, andererseits jedoch die dadurch entstehende Gesichtsbedrohung für Eltern und SchülerInnen in Grenzen zu halten.[242] Dieser Fragestellung wird sich in den folgenden Ausführungen in detaillierter Form angenommen.

---

241 Ausführlicher zur ExpertInnen-LaiInnen-Kommunikation und zu Wissensasymmetrien siehe die Ausführungen in Kapitel 5.1.3.

242 Hierzu DeCapua/Dunham (2012: 87): „Important in relational work in advice is limiting the face-threatening potential of the message, which can be achieved by using a variety of mitigation strategies. Advice-givers frequently mitigate their advice to minimize the illocutionary force of their message, reduce possible threat to receivers' face [...]". Siehe auch Angouri (2012: 121): „Providing advice can be a difficult task as the advisor needs to take into consideration the face needs of their interlocutor [...]".

In einem ersten Schritt liegt der Fokus der Analyse zunächst auf der Beschreibung unterschiedlicher syntaktischer Äußerungsformate, von denen die LehrerInnen in den vorliegenden Daten Gebrauch machen. Im Anschluss daran geht es um eine Darstellung ausgewählter lexiko-semantischer und interaktiver Verfahren, die sich im Rahmen der Analyse und vor dem Hintergrund der bisherigen Ausführungen als charakteristisch für die Realisierung von *Beraten* in der Gattung „Elternsprechtagsgespräch" herausgestellt haben. Die Trennung zwischen syntaktischen, lexiko-semantischen und interaktiven Verfahren versteht sich dabei als eine rein analytisch bedingte.

7.2.1 Syntaktische Äußerungsformate

Zur Durchführung von *Beraten* greifen Lehrkräfte auf unterschiedliche syntaktische Äußerungsformate zurück. So finden sich in den Daten Imperativsätze, Aussagesätze, Fragesätze oder auch sonstige Formate, wie etwa deontische Infinitive, die allesamt dem Zweck dienen, Eltern und/oder SchülerInnen Lösungsansätze für diverse, die Kernthemen betreffende Probleme zu liefern.[243] Im Folgenden gilt es, die einzelnen Äußerungsformate einer genaueren sprachwissenschaftlichen Analyse zu unterziehen.

7.2.1.1 Imperativsätze

Imperative bilden im Deutschen ein gängiges sprachliches Mittel zur Realisierung von beratenden Aktivitäten, wie die folgenden, fingierten Beispiele verdeutlichen:

A: Wie kann man dieses Programm denn auf dem PC installieren?
B: Frag doch mal Max, der kennt sich damit sicher aus!

A: Unfassbar, ich hab bestimmt zehn Kilo zugenommen seit Weihnachten.
B: Dann lass die Schokolade und Gummibärchen weg und iss Reiswaffeln!

243 Die Analysen der Daten zeigen, dass es hinsichtlich der von Lehrkräften verwendeten sprachlichen Mittel keine Unterschiede gibt, ob es sich um „fremdinitiiertes" oder „selbstinitiiertes" *Beraten* handelt. In beiden Fällen verwenden Lehrkräfte die gleichen sprachlichen Mittel bzw. führen ähnliche sprachlich-kommunikative Verfahren durch. Daher wird im Folgenden nicht zwischen selbst- und fremdinitiiertem *Beraten* unterschieden.

Der Imperativ wird in Grammatiken und Handbüchern als „Befehlsform“ (Hentschel/Weydt 2012: 110) bzw. „Aufforderungsform“ (Zifonun/Strecker/Hoffmann 1997: 1728) beschrieben, die „der unmittelbaren Lenkung eines oder mehrerer präsenter Adressaten dient“ (Zifonun/Strecker/Hoffmann 1997: 1724). Schon die verwendeten Begriffe „Aufforderung“, „Befehl“ oder „unmittelbare Lenkung“ implizieren, dass Imperative gemeinhin Formate darstellen, die ein vergleichsweise hohes gesichtsbedrohendes Potential aufweisen. So werden die jeweiligen AdressatInnen in relativ direkter Form mit etwaigen Handlungen, die von ihnen durchgeführt werden sollen, konfrontiert, was wiederum ein unmittelbares Eindringen in deren Handlungsspielraum bedeutet.

Mit Blick auf Elternsprechtagsgespräche verwundert es somit nicht, dass sich in den Daten nur wenige Beispiele finden, in denen Lehrkräfte zur Durchführung von *Beraten* auf Imperativkonstruktionen zurückgreifen.[244] Auffällig ist zudem, dass diese Imperativkonstruktionen meist mit verschiedenen „Mitigationselementen“[245] versehen sind, die aus Sicht der Lehrenden die Funktion haben, „to downtone the impression that they might be imposing their view on the advice-seeker“ (Limberg/Locher 2010: 6).[246] Gemäß Goffman (1986: 22–23) handelt es sich hierbei um „protektive Manöver“; sie dienen dem Zweck, die durch die Ausführung der Handlung entstehende Gesichtsbedrohung für das Gegenüber in Grenzen zu halten bzw. abzumildern (vgl. Goffman 1986: 21–24).[247] In den vorliegenden beiden Beispielen realisiert die jeweilige Lehrkraft ihr an die SchülerInnen adressiertes *Beraten* in Form von Imperativkonstruktionen:

---

244 Verschiedene weitere Studien zu *Beraten* liefern vergleichbare Ergebnisse im Hinblick auf das geringe Vorkommen von Imperativen. Locher (2006: 52) etwa konstatiert in ihrer Arbeit zur Online-Beratung in einem amerikanischen Internetforum zu Gesundheitsthemen: „Face-saving relational work (work in which the advisor somehow tries to account for the fact that he or she is committing a face-threatening act by counseling the advisee) may explain why the imperative, as the prototypical grammatical form for directive advice (Hudson 1990: 285), is not the only sentence type which is used.“

245 Den Begriff „Mitigationselemente“ verwende ich in Anlehnung an Günthner (1999a: 237). In der Forschungsliteratur wird für die Beschreibung ähnlicher Phänomene zudem der Begriff „hedges“ benutzt, wie er von Lakoff (1973) eingeführt und später von verschiedenen Seiten auf eine ganze Reihe unterschiedlicher Phänomene ausgeweitet wurde. Zum Zusammenhang von „hedging opinions“ und Höflichkeit siehe auch Brown/Levinson (1987: 116–117).

246 Eine ähnliche Beobachtung macht Willmann (1998: 96) in seiner Untersuchung zu telefonischen Beratungsgesprächen: „Selten taucht der ‚nackte‘ und damit sehr verbindliche Imperativ auf. Öfters schwächen die Berater den Verbindlichkeitsanspruch der Empfehlung durch einleitende oder ankündigende Elemente ab.“

247 Zu „protektiven Manövern“ bei Goffman (1986) siehe ausführlich Kapitel 6.1.

Datum 13 ((Gesamtschule, Großstadt 1, G 65) L'in, V, S'in)

001 L'in und_äh:: (---) SPORT,
002 (---)
003 S'in (T)JA; ((lacht leise))
004 L'in **geh n bisschen LAUfen oder so;**
005 (1.0)
006 V ja dat macht [die( )]=
007 L'in [**werf** **]** **[WIRF ma n bAll in]**
008 V [=dat MACHT die so auch.]
L'in **sport;**
009 (--)
010 S'in JA;

Datum 14 ((Grundschule, Kleinstadt 1, G 121) L'in, M, S'in)

001 L'in wenn da ne ANTwort zu schreiben is;
002 S'in h[m,]
003 L'in [**ver]SUCH mal,**
004 (-)
005 **nich nur ein WORT zu schreiben,**
006 **sondern nen ganzen SATZ.**
007 JA?
008 S'in hm,
009 L'in **verSUCH das;**
010 das muss man Üben,
011 das is auch Echt SCHWER?

In Datum 13 diskutieren die GesprächsteilnehmerInnen u. a. über die schlechte Leistung der Schülerin im Unterrichtsfach Sport, die die Note vier zur Konsequenz haben wird, sofern sich am Status quo nichts ändert. Die Lehrerin hält die Schülerin im Rahmen der Produktion einer Imperativkonstruktion dazu an, „n bisschen LAUfen" (Z. 004) zu gehen bzw. im Unterricht selbst „ma n bAll" (Z. 007) zu werfen, womit sie auf die zu Beginn des Gesprächs realisierte Einschätzung des Vaters anspielt, dass die Tochter „stinkend faul" ist. In beiden Imperativkonstruktionen finden sich Mitigationselemente: Mittels der Verwendung von „n bisschen LAUfen" (im Vergleich zu „LAUfen") wird die Handlung selbst als eine solche konzeptualisiert, die ein nicht allzu großes Eindringen in den Handlungsspielraum der Schülerin darstellt: So vermag Letztere selbst zu entscheiden, wie genau „ein bisschen" zu interpretieren ist (öfter laufen, länger laufen etc.). Durch die Verwendung der Modalpartikel „mal" im zweiten Beispiel aus

Datum 13 („werf WIRF ma n bAll“) wird der auf die Adressatin ausgeübte Druck zur Handlungsausführung abgemildert, da u. a. der Zeitpunkt der Durchführung nicht näher präzisiert wird (vgl. Thurmair 1989: 185).[248] Hinzu kommt, dass die Formulierung „einen Ball werfen“ vergleichsweise vage ist, die Schülerin selbst zu bestimmen hat, was darunter genau zu fassen ist. Ähnliches gilt für Datum 14: Die Lehrerin berät die Schülerin, wie diese ihre Ausdrucksfähigkeit verbessern kann. Zu diesem Zweck verwendet sie in Zeile 003 eine Imperativkonstruktion, die nicht nur die Modalpartikel „mal“ mit der eben beschriebenen Mitigationsfunktion enthält, sondern zudem das Verb „versuchen“: „verSUCH mal, nich nur ein WORT zu schreiben- sondern nen ganzen SATZ.“ (Z. 003–006). Diese Äußerung wiederholt die Lehrerin in verkürzter Form noch einmal in Zeile 009: „verSUCH das;“. In diesem Fall ist es – neben der Modalpartikel „mal“ – das Verb „versuchen“ selbst, das abschwächenden Charakter hat: Statt „tu x“ (*Schreib nicht nur ein Wort, sondern einen ganzen Satz!*), spricht die Lehrerin in diesem Fall von „versuch x“ und räumt der Schülerin damit einen gewissen Spielraum im Hinblick auf das Gelingen der anvisierten Handlung ein, was wiederum den Druck auf die Rezipientin vermindert.[249]

Unter den ohnehin nur wenigen vorliegenden Beispielen, in denen Lehrkräfte zur Durchführung der untersuchten Aktivität auf Imperativkonstruktionen zurückgreifen, finden sich überwiegend solche, die an die SchülerInnen adressiert sind. LehrerInnen versuchen es mit Blick auf das Korpus ganz offensichtlich zu vermeiden, Eltern auf eine derart direkte Art und Weise mit Lösungsansätzen für diverse, deren Sohn bzw. Tochter betreffende Probleme zu konfrontieren. Eine Erklärung hierfür könnte eben in dem beschriebenen, verhältnismäßig großen gesichtsbedrohenden Potential zu sehen sein, das mit der Wahl dieses spezifischen syntaktischen Äußerungsformats einhergeht. Eine dermaßen offene Einmischung in fremdes Territorium, also in elterliche Bildungs- und Erziehungspraktiken, kann so umgangen werden. Diejenigen Fälle im Korpus, in denen das an Eltern gerichtete *Beraten* in Form einer Imperativkonstruktion realisiert wird, weisen eine Besonderheit auf: So handelt es sich hierbei fast ausschließlich um solche Gespräche, in denen die anwesenden Eltern(teile) Nichtmuttersprachle-

248 Zum Mitigationspotential der Modalpartikel „mal“ siehe die Ausführungen in Kapitel 7.2.2.2.

249 Auch Locher (2006: 128) verweist auf die Abschwächungsfunktion von „try“ in Imperativen: „Even the category of advisory and referral sentences realized by imperatives may contain mitigation. The most frequent verb is *try* […], which can be argued to constitute a hedge.“

rInnen sind und meist mehr oder weniger stark ausgeprägte Sprach- und Verständnisprobleme aufweisen. Eines dieser Beispiele, in denen eine Lehrerin mit einer NichtmuttersprachlerIn kommuniziert, findet sich in Datum 15. Man unterhält sich über die Probleme der Schülerin im Unterrichtsfach Deutsch.[250]

Datum 15 ((Grundschule, Kleinstadt 1, G 113) L'in, M)

001 L'in also IHnen wollt ich g !GANZ! ganz wichtig sagen;
002 **lassen sie natascha IMmer (.) LAUT (.) VORlesen.**
003 M hm_[hm,]
004 L'in [JE]den tag,
005 M JA;
006 ich WEISS.
007 (--)
008 L'in [m:-]
009 M [ZEHN] minuten;=ne?
010 eGAL [wo-]
011 L'in [geNAU.]
012 egal WA[S;]
013 M [w]as;
014 L'in **und FRAgen sie;**
015 **[!FRA!]gen sie WAS sie gelesen hat.**
016 M [ja;]
017 ja;
018 L'in damit sie einfach NOCH (.) MEHR (.) ÜBT,
019 °hh und wenn sie nur STILL liest,
020 M hm_hm,
021 L'in °h ähˀ (-) maˀ weiß man ja SELBST;=
022 =dann überLIEST man sachen-
023 oder (.) man liest nich geNAU,
024 wenn sie aber Ihnen VORliest;=
025 oder ihrem BRUder oder ihrem mAnn-
026 M ja;

250 Das gesamte (hier nicht in Gänze abgedruckte) Gespräch zeigt, dass die Mutter über Sprach- und Verständnisprobleme verfügt. Probleme bei der Produktion grammatikalisch korrekter deutscher Satzstrukturen etwa zeigen sich in diesem Ausschnitt deutlich ab Zeile 034–038, wo die Mutter dazu übergeht, auch umfangreichere Äußerungen zu realisieren.

```
027  L'in  dass sie dA einfach ganz geNAU lesen muss.
028        (-)
029        dass sie DA:-
030        nehmen sie sich ein [BUCH]-
031  M                         [hm, ]
032  L'in  ein SCHÖnes buch was natascha sich AUssucht-
033  M     ja;
034        wo ich hab dass die dEnken dass sie genau von
           kommunION;
035        dass die fragen WELsche: kinder willst du
           lesen.
036        (-)
037  L'in  j[a:,]
038  M      [und] meine natascha nichts zu MELden.
```

Mit Blick auf das Transkript zeigt sich zunächst, dass *Beraten* – wie in Datum 13 und 14 veranschaulicht – nicht nur in relativ kurzen Sequenzen, sondern auch in Form von „big packages" (Sacks 1992: 354) realisiert wird.[251] So erstreckt sich das Beratungshandeln hier gleich über mehrere Turnkonstruktionseinheiten. Im Rahmen dieser komplexen Beratungssequenz finden sich gleich mehrere Imperativkonstruktionen, in denen die Lehrerin der Mutter Wege aufzeigt, wie die sprachlichen Probleme der Schülerin bearbeitet werden können:

```
lassen sie natascha IMmer (.) LAUT (.) VORlesen. (Z. 002)
und FRAgen sie; (Z. 014)
!FRA!gen sie WAS sie gelesen hat. (Z. 015)
nehmen sie sich ein BUCH- (Z. 030)
```

Der Inhalt dieser Äußerungen wird der Mutter in relativ direkter Form vermittelt. Derart direkte Formen der Realisierung von *Beraten* im Rahmen von Imperativkonstruktionen finden sich in den Daten – wie angedeutet – auffälligerweise primär in solchen Gesprächen, in denen Lehrkräfte mit Eltern oder SchülerInnen kommunizieren, die NichtmuttersprachlerInnen sind. Da insgesamt nur wenige Beispiele vorliegen, lassen sich nur schwerlich abgesicherte Erklärungen für diesen Umstand finden. Eine mögliche Erklärung liegt jedoch auf der Hand: Um in

251 Zu Merkmalen von „extensive advice" vs. „advice in an aside" in hochschulischen Sprechstundengesprächen siehe auch Limberg (2010: 241–262).

möglichst effizienter Form beraten zu können und dabei etwaigen Verständnisproblemen bei den NichtmuttersprachlerInnen vorzubeugen, kann es aus Sicht der Lehrenden sinnvoll sein, den Inhalt des Gesagten in deutlicher und unmissverständlicher Form zu überbringen und klarzumachen, worin genau sich das präferierte zukünftige Handeln manifestiert. Sie tragen damit dem Prinzip des „Rezipientendesigns" Rechnung:

> Jeder der Interaktionsteilnehmer berücksichtigt auf subtile Weise, was für ihn – vermittelt über Wahrnehmungen, Annahmen, Unterstellungen, Interpretationen, Analysen Schlußfolgerungen oder Wissen – spezifische Merkmale seiner Interaktionspartner oder seines Handlungskontextes sind. (Bergmann 1988a: 39)[252]

In ihrer Untersuchung *Pro und Kontra in der Fremdsprache. Pragmatische Defizite in interkulturellen Argumentationen* gelangt Kotthoff (1989: 298–299) zu ganz ähnlichen Schlüssen im Hinblick auf etwaige Gründe für ein derartiges Sprachverhalten von MuttersprachlerInnen gegenüber NichtmuttersprachlerInnen:

> Die Akkomodation der Sprechstile dient der Erhöhung der kommunikativen Effizienz (Beebe/Giles 1984). Es mag eine Rolle spielen, daß der nativ-nichtnative Diskurs als vage genug erlebt wird. Man möchte vermutlich die Vagheit nicht weiter erhöhen, sondern sich im Gegenteil eher um Klarheit bemühen. Wir haben es mit einer besonderen Form von rezipientenspezifischem Zuschnitt zu tun. Rezipienten, die, wie wir gesehen haben, oft nicht lokal kohärent antworten, erwecken den Eindruck von Verständnisproblemen. Sobald der Eindruck da ist, daß die Gesprächspartnerin/der Gesprächspartner Verstehensprobleme hat, ist es funktional, ihr/ihm gegenüber eine Kommunikationsstrategie der Transparenzerhöhung anzuwenden.

Für die These, dass es den Lehrkräften in erster Linie um Nachdrücklichkeit und Klarheit bei der Inhaltsvermittlung geht, sprechen weitere sprachliche Auffälligkeiten: Bezogen auf Datum 15 zeigt sich beispielsweise in Zeile 001, dass die Lehrerin ihre folgenden Ausführungen metakommunikativ als „!GANZ! ganz wichtig"[253] rahmt, somit eine Projektion aufbaut und die Aufmerksamkeit ihrer Rezipientin auf den bedeutsamen, noch ausstehenden Sachverhalt lenkt.[254] Des Weiteren sind verschiedene Äußerungen durch „dichte Akzentuierungen" (Uhmann 1992) charakterisiert (z. B. in Z. 002 und 018), die das Gesagte auch prosodisch

---

252 Zum Konzept des „Rezipientendesigns" in der Konversationsanalyse siehe Sacks/Schegloff/Jefferson (1974: 727).
253 Zu Rahmungen mit dem evaluativen Ausdruck „ganz wichtig" siehe die Ausführungen in Kapitel 7.2.2.7.
254 Zu vergleichbaren Formen der Projektion sprachlicher Handlungen siehe auch Goodwin (1996: 384–389).

als zentral hervorheben. In Fällen wie diesen scheinen „Face/Gesicht"-Aspekte eine eher untergeordnete Rolle zu spielen, und es geht primär darum, den Eltern in möglichst klarer Form Hilfen für die Probleme ihrer Kinder anzubieten.

Während Imperativkonstruktionen in den Daten nur vereinzelt auftauchen, finden sich zahlreiche Fälle, in denen Lehrkräfte das *Beraten* in Form von Aussagesätzen realisieren.

7.2.1.2 Aussagesätze

Den Großteil der von Lehrkräften zur Realisierung von *Beraten* verwendeten syntaktischen Äußerungsformate bilden Aussagesätze. Im Vergleich zu den vorliegenden Imperativkonstruktionen, die – trotz des Vorhandenseins verschiedener Mitigationselemente – einen vergleichsweise hohen Handlungsdruck auf die RezipientInnen ausüben, lassen sich diese in der Vielzahl der Fälle als weitaus weniger direkt charakterisieren, d. h. die RezipientInnen werden nicht unmittelbar zum Handeln aufgefordert, sondern ihnen werden vielmehr Optionen hinsichtlich zukünftiger Handlungen genannt. Die Gesichtsbedrohung wird damit deutlich abgemildert. Zwar finden sich auch hier Ausnahmen, also Aussagesätze, die von ihrem Inhalt her mit Imperativkonstruktionen vergleichbar sind (z. B. „Du musst X"-Konstruktionen), also deutlich auffordernden Charakter haben, doch unterliegt deren Produktion – wie gezeigt wird – ebenso gesonderten Rahmenbedingungen bzw. bestimmten Gesprächskonstellationen. Da die Aussagesätze, mittels derer das *Beraten* vollzogen wird, sehr unterschiedliche Konstruktionen umfassen können, beschränkt sich die folgende Auswahl auf typische Fälle.

„Es gibt X"-Konstruktionen

Eine Ressource zur Durchführung der Aktivität *Beraten* bilden Konstruktionen des Typs „Es gibt X". Im folgenden Transkriptausschnitt unterhalten sich Lehrerin und Mutter über die Probleme des Schülers bei der Rezeption und Wiedergabe von verschiedenen Texten, die sowohl der Lehrerin im Unterricht als auch der Mutter während der Anfertigung der Hausaufgaben aufgefallen sind.

Datum 16 ((Grundschule, Kleinstadt 1, G 132) L'in, M)

```
001  L‘in  JA:;=
002        =aber sie haben schon RECHT;
003        wenn das mit den HAUSaufgaben schon so lAnge
           is-
```

```
004          °h also es gIbt ja auch so
             konzentratiONSgeschichten:-
005          ähm:-
006          (--)
007          mit LÜK(.)kästen[255] und  [so weiter;]=ne?=
008  M                                  [hm:,      ]
009  L‘in    =dass man DA vielleicht einfach ma °hh sacht-
010          ZEHN minuten;
011          (-)
012          mit mit EIeruhr oder so;
013  M       h[m:,  ]
014  L‘in     [ma ZE]HN minuten kOnzentriert;
```

Nachdem die Lehrerin der Mutter in den Zeilen 002–003 zunächst zugestimmt hat, dass Handlungsbedarf besteht, realisiert sie im Anschluss daran in Zeile 004–007 im Rahmen einer „Es gibt X“-Konstruktion ihr Beratungshandeln: „°h also es gIbt ja auch so konzentratiONSgeschichten:- ähm:- (--) mit LÜK(.)kästen und so weiter;=ne?“. Schumacher et al. (2004: 404–405) nennen in ihrem Valenzwörterbuch deutscher Verben für „es gibt“ mit Akkusativergänzung u. a. die Bedeutung „jemand/etwas ist in der Realität [...] existent“. Diese Semantik ist auch im vorliegenden Beispiel aktiviert, und es zeigen sich deutliche Unterschiede im Vergleich zu der Verwendung von Imperativkonstruktionen: Statt die Mutter zur Durchführung einer bestimmten Handlung aufzufordern, weist die Lehrerin diese lediglich auf die Existenz von X, also von „konzentratiONSgeschichten“ bzw. „LÜK(.)kästen“ hin, womit inferiert wird, dass dieser Umstand für den vorliegenden Handlungskontext von zentraler Relevanz ist. Die präsentierte Handlungsempfehlung, auf derartige Mittel zurückzugreifen, lässt sich aus Sicht der Eltern nunmehr als *eine* denkbare Handlungsoption unter vielen begreifen. Auch wenn durch die Realisierung des *Beratens* ein Wissensgefälle zwischen den Interagierenden hinsichtlich des Einsatzes geeigneter Lernmethoden konstruiert wird, werden die Eltern doch als diejenigen positioniert, die mit diesem vermittelten Wissen im Hinterkopf selbst zu entscheiden haben, ob ihnen ein derartiges Vorgehen zusagt.[256] Man hat es hier folglich mit *Beraten* zu tun, dessen

255 Bei LÜK („Lernen - Üben - Kontrollieren“)-Kästen handelt es sich um ein für Kinder konstruiertes Lerninstrument mit eingebauter Selbstkontrolle.

256 Siehe hierzu auch Locher (2006: 193), die für ihre Daten ebenfalls konstatiert, dass „Interrogatives and declaratives [...] are less straightforward than imperatives in their directive force. They leave the opportunity open for the reader to interpret the utterances as options“.

gesichtsbedrohendes Potential als weitaus geringer einzustufen ist als das durch Imperativkonstruktionen vermittelte. Der Eingriff in den elterlichen Erziehungsbereich gestaltet sich somit als ein verhältnismäßig kleiner.

Inhaltlich kann es sich bei dem *Beraten* um ganz verschiedene, die Kernthemen betreffenden Aspekte handeln, sei es um Empfehlungen zur Verbesserung der Konzentration (siehe Datum 16) oder aber um solche, die die Lesefähigkeit (siehe Datum 17) oder die Meldeaktivität der SchülerInnen (siehe Datum 18) anbelangen:

Datum 17 ((Gesamtschule, Großstadt 1, G 70) L'in 1, L'in 2, M, S'in)

```
001  L'in 1 es gibt mittlerweile WIRKlich;=
002         =es gibt SO schöne bücher.
003         in der in der bi[blioTHEK.   ]
004  M                      [die (.) die-]
005  L'in 1[für für mÄdchen            ] in deinem ALter.
006  M     [JA: die hat AUch (so paar;)]
007        (1.0)
```

Datum 18 ((Gymnasium, Großstadt 3, G 49) L'in, M)

```
001  L'in  es gibt dieses system von: MELdevertrag,
002        (-)
003        °h dass die kinder am ANfang der stunde-
004        äh ne bestimmte anzahl von STIFten aus ihrem
           etui rausnehmen-=
005        =und auf den TISCH legen,
006        °h und am Ende [der stunde müssen-]
007  M                   [((hustet))       ]
008  L'in  nach jeder mEldung kann dann einer WEG,
009        müssen die stifte im etuI sein.
```

„X V_{SEIN} gut"-Konstruktionen

Eine weitere Ressource zum Vollzug von *Beraten* stellen Konstruktionen der Form „X V_{SEIN} gut" dar. In Datum 19 unterhalten sich die GesprächsteilnehmerInnen über die Probleme des Schülers im Unterrichtsfach Deutsch.

Datum 19 ((Gesamtschule, Großstadt 1, G 85) L'in, S, M)

001 L'in dass wir jetzt mal KUcken,
002 welche grammatiKAlischen fehler kommen oft vor;=ne?
003 so EIN (.) EIner (.) EInes (.) und sowas;=ne?
004 [un:d] (.) DER und DES,
005 S [ja;]
006 L'in und dass wir °hhh DA vielleicht mal n bisschen üben;
007 °h **ZWEI dinge sind gUt,**
008 **selber texte SCHREIben,**
009 (1.0)
010 **und ganz viele texte LEsen.**
011 (--)

Im Anschluss an die Feststellung in Zeile 001/002, dass zunächst eruiert werden muss, welche spezifischen Grammatikfehler von den SchülerInnen oft produziert werden, nennt die Lehrerin einige Beispiele hierfür: Im Besonderen erwähnt sie die Flexion des bestimmten und unbestimmten Artikels und macht deutlich, dass diesbezüglich Handlungsbedarf besteht. In der Folge produziert sie eine „X V_{SEIN} gut"-Konstruktion (hier als Projektorkonstruktion[257]), die dem Zweck des *Beratens* dient: „ZWEI dinge sind gUt, selber texte SCHREIben, (1.0) und ganz viele texte LEsen." (Z. 007–010). Wie schon bei den „Es gibt X"-Konstruktionen handelt es sich auch hier um eine entsprechend gesichtsschonende Variante der Realisierung von *Beraten*: So fordert die Lehrerin den Rezipienten nicht etwa dazu auf, einen bestimmten Weg zur Lösung des Problems einzuschlagen. Stattdessen formuliert sie lediglich eine positive Bewertung („gut") eines spezifischen Sachverhalts X, d. h. im Speziellen von ausgewählten Lösungsstrategien („selber texte SCHREIben", Z. 008; „ganz viele texte LEsen.", Z. 010).[258] Dem Gegenüber wird damit angezeigt, dass es sich bei dem positiv bewerteten Sachverhalt – aus Sicht der Lehrerin und damit der Expertin für Lernprozesse – um ein potentiell geeignetes Mittel handelt, um die erwähnte Problematik einer Lösung zuzuführen. Die

257 Mit Goodwin (1996) ließe sich argumentieren, dass es sich um ein sogenanntes „prospective indexical" handelt: So ist für die RezipientInnen an dieser Stelle des Gesprächs noch nicht klar, worin sich die von der Lehrerin erwähnten „ZWEI dinge" genau manifestieren, und es bedarf im weiteren Gesprächsverlauf einer Aufklärung dieses Sachverhalts.

258 Zu Infinitivkonstruktionen, wie sie in den vorliegenden Beispielen an verschiedenen Stellen realisiert werden, siehe ausführlich Kapitel 7.2.1.4.

durch die Lehrerin vermittelte Lösungsstrategie hat aus Sicht der RezipientInnen somit auch optionalen Charakter; die Entscheidung hinsichtlich einer etwaigen Durchführung wird damit in die Hände der Letzteren gelegt.

Auch in Bezug auf die „X V_{SEIN} gut"-Konstruktionen zeigt sich, dass sich das *Beraten* auf unterschiedliche Aspelte beziehen kann, die in Verbindung mit den Kernthemen stehen:

Datum 20 ((Gesamtschule, Großstadt 1, G 83) L'in, S, M)

```
001  L'in   also-
002         bÜcher lesen ist sicherlich GUT,
003         dieses SPREchen üben,=ne?
004         das hast [du jetzt mit dem theAterstück äh]
005  S&M             [( )                            ]
     L'in   gemacht,
006         sowas wäre AUCH ganz gut,=
007         =wenn du_s WEIter[machen würdest;=ne?]
```

Datum 21 ((Grundschule, Kleinstadt 1, G 121) L'in, S'in, M)

```
001  L'in   melden ist GUT? hh°
002         (-)
003         und ICH-
004         (-)
005  M      und WENN_e wat falsches sagst;
006         [is   ] OCH net schlimm.
```

„Ich würde (zu) X sagen/raten"-Konstruktionen

Konstruktionen der Form „Ich würde (zu) X sagen/raten" finden im Korpus ebenfalls Verwendung. Ihr mit Blick auf die kommunikativen Funktionen entscheidendes sprachliches Merkmal ist der Modus, in dem diese erscheinen: der Konjunktiv. Datum 22, 23 und 24 liefern Beispiele für die beschriebenen Strukturen.

Datum 22 ((Gymnasium 2, Großstadt 2, G 13) L'in, M, V, S)

```
001  L'in   ich würde AN-
002         für die NACHhilfe würde ich äh sAgen-
003         so: das distribuTIVgesetz sollte er noch mal äh
            rEchnen;
004  M      j[a:,]
```

005 L'in [so] KLAMmern auf [lösen] und sowas;=ne?
006 M [ja;]

Datum 23 ((Gesamtschule, Großstadt 1, G 63) L, M)

001 L **also ich WÜRde raten-**
002 **wenn er denn weiter WILL;**
003 **in richtung Oberstufe;**
004 **DA[SS] er-**
005 M [ja;]
006 L **°hh nach MÖGlichkeit den: e kurs dann in der zehn noch nImmt;**
007 weil-
008 (-)
009 <<p> der stoff wird ja nicht EINfacher in der elf(ten);=ne?>

Datum 24 ((Gymnasium, Großstadt 3, G 38) L'in, M)

001 L'in das wär aber jetzt mein (.) mein priVAter eindruck;
002 **grundSÄTZlich würde ich tatsächlich immer noch jedem kind dazu raten,**
003 **laTEIN [zu machen.]**
004 M [JA ich-]
005 hm_hm,
006 L'in einfach fürs gramMAtische (.) [schu]len,
007 M [geNAU;]

In allen drei Fällen greift die Lehrkraft zur Durchführung ihres Beratungshandelns auf Konjunktivformen zurück: „ich würde [...] sagen- so: das distribuTIV-gesetz sollte er noch mal äh rEchnen;" (Datum 22), „ich WÜRde raten- [...] DASS er- [...] den: e kurs dann in der zehn noch nImmt;" (Datum 23), „grundSÄTZlich würde ich [...] raten, laTEIN zu machen." (Datum 24). Da eine Verwendung der jeweiligen Indikativformen (*Ich rate dazu, die Handlung X durchzuführen.*) im gegebenen Kontext durchaus möglich erscheint, stellt sich folglich die Frage, weshalb Lehrkräfte bisweilen auf den Konjunktiv zurückgreifen, welche kommunikativen Funktionen sich mit der Wahl dieses Modus verbinden. Weinrich (2007: 240) etwa konstatiert, dass

> die Formen des Konjunktivs für ihre Prädikationen eine unfeste Geltung haben. Durch sie erfährt der Hörer, daß er sich in seiner Einstellung nicht ohne weiteres auf die Geltung der betreffenden Prädikationen verlassen kann.

Wenn LehrerInnen also auf Formen wie „Ich würde X sagen" bzw. „Ich würde zu X raten" zurückgreifen, rahmen sie die sich anschließenden Handlungsempfehlungen als solche, deren „Geltung für die Wirklichkeit […] unsicher ist" (Weinrich 2007: 248). Ähnlich lässt sich auch mit Imo (2007: 123) argumentieren, der sich speziell mit „ich würde sagen"-Konstruktionen beschäftigt und diesen eine Modalisierungsfunktion zuschreibt, die sich mit „Rückstufung des assertiven Gehalts von Äußerungen" wiedergeben lässt.[259] Im Zuge der Wahl dieser Konjunktivformen ist es Lehrkräften möglich, definitive Festlegungen im Hinblick auf spezifische zukünftige Lösungsstrategien („Distributivgesetz rechnen", „Latein wählen" etc.) zu vermeiden. Sie sichern sich damit gegenüber potentiellen Anklagen der Eltern und SchülerInnen ab, sollte die erwogene Methode nicht zum gewünschten Resultat führen. Lehrkräfte bringen damit zum Ausdruck, dass letztlich keine Garantie für die erfolgreiche Umsetzung der nahegelegten Maßnahmen übernommen werden kann. Im Vergleich mit der fingierten Variante im Indikativ wirkt das im Konjunktiv präsentierte *Beraten* somit weitaus weniger ultimativ; als Referenz für den folgenden Vergleich zwischen der Äußerung im Konjunktiv und der fingierten Variante im Indikativ dient das Beispiel aus Datum 24:

Variante I (Kojunktiv)	L'in: grundSÄTZlich **würde** ich tatsächlich immer noch jedem kind dazu **raten**, laTEIN zu machen.
Variante II (Indikativ)	L'in: grundSÄTZlich **rAte** ich tatsächlich immer noch jedem kind dazu, laTEIN zu machen.

Der Einsatz der beschriebenen Konstruktionen erfüllt gewissermaßen eine Doppelfunktion: Lehrkräfte vermeiden nicht nur eine abschließende Festlegung in Bezug auf eine bestimmte Handlungsmaßnahme, sondern sie reduzieren im Rahmen dieses Vorgehens zugleich den Druck auf die RezipientInnen, der Realisierung dieser nachzukommen. Dies hängt maßgeblich mit dem Umstand zusammen, dass die Maßnahmen als keineswegs unhinterfragbar gerahmt werden,

259 Auch Stein (1995: 29) sieht „ich würde sagen" als eine formelhaft verfestigte Struktur an, die dazu dient, eine „vorsichtige[ ] Ausdrucksweise" zu kennzeichnen. Ferner siehe Werlen (1983: 209–210) zur Verwendung des Konjunktivs als Abschwächungsmittel in Konstruktionen mit „sagen".

sondern vielmehr als Handlungsoptionen, die grundsätzlich in Erwägung gezogen werden können. Damit lassen sich die „Ich würde (zu) X sagen/raten“-Konstruktionen ebenso wie die „Es gibt X“-Konstruktionen und „X V_{SEIN} gut“-Konstruktionen als Strategien negativer Höflichkeit auffassen, wie sie von Brown/Levinson (1987: 192) beschrieben wurden:

> Negative politeness is redressive action to the addressee’s negative face: his want to have his freedom of action unhindered and his attention unimpeded. It is the heart of respect behaviour [...]. [N]egative politeness is specific and focused; it performs the function of minimizing the particular imposition that the FTA [= face-threatening act, LW] unavoidably effects.

Situativ vermeiden es Lehrkräfte im Zuge der Verwendung der diskutierten Konstruktionen, sich über die Eltern zu stellen und ihnen dezidiert vorzugeben, was zukünftig zu tun ist. Die RezipientInnen werden infolge der Durchführung des *Beratens* zwar als LaiInnen konstruiert; ihnen wird allerdings ein eigener Handlungsspielraum hinsichtlich des einzuschlagenden Vorgehens zugebilligt.

Zu den Aussagesätzen zählen – neben einer Reihe verschiedener Formen, die hier nicht alle diskutiert werden können – jedoch nicht nur „Es gibt X“-Konstruktionen, „X V_{SEIN} gut“-Konstruktionen und „Ich würde (zu) X sagen/raten...“-Konstruktionen, die verglichen mit Imperativen die Gesichtsbedrohung für die AdressatInnen des *Beratens* deutlich abmildern. Zudem finden sich im Korpus Aussagesätze mit dem Modalverb „müssen“, also Modalkonstruktionen, die – wie Imperative – stärker auffordernden Charakter haben. Ihr Einsatz unterliegt gesonderten Rahmenbedingungen, die die jeweiligen Gespräche betreffen. Im Folgenden geht es im Speziellen um „Du musst X“-Konstruktionen.

„Du musst X“-Konstruktionen

Die Duden-Grammatik (2009: 542–543) zählt „Aussagesätze mit Modalverb (vor allem *müssen*/*sollen*) im Indikativ + Infinitiv“ (z. B. „Ihr müsst mir helfen!“) zu solchen Satzarten, die – neben Imperativsätzen – u. a. dazu genutzt werden, um Aufforderungen zu formulieren. Hierzu zählen demnach auch Konstruktionen des Typs „Du musst X“, da die angesprochene Person zur Durchführung einer bestimmten Handlung X aufgefordert wird. Mit Blick auf die in den Elternsprechtagsgesprächen vorkommenden Fälle dieser Konstruktionen im Zusammenhang mit *Beraten* zeigt sich, dass diese größtenteils in (stark) modalisierter Form hervorgebracht werden, womit Lehrkräfte das gesichtsbedrohende Potential dieser Aufforderungsstruktur in Rechnung stellen. In Datum 25, das Beispiele für solche

Modalkonstruktionen liefert, bespricht die Lehrerin gemeinsam mit allen Anwesenden das negative Resultat des Schülers in der letzten Mathematikarbeit. Zu diesem Zweck geht sie zunächst auf die Bearbeitung ausgewählter Aufgaben durch den Schüler ein.

Datum 25 ((Gymnasium 2, Großstadt 2, G 11) L'in, M, V, S)

```
001  L'in  bei zwei und drei SEH ich,=
002        =dass du das verSTANden hast?
003        und [dass] es KLAPPT,
004  S         [hm, ]
005        (1.5)
006  L'in  nu:r beim nächsten mal musst du n bisschen
           genauer LEsen,
007        und-
008  S     ja;
009  L'in  °hh ne?=
010        =zuhause vielleicht auch n bisschen meh:r
           LERnen;=
011        oder wei? ä zumindest alle AUfgaben ANkucken-=
012        =die wir mal geMACHT haben;
013        (-)
014        du musst ja nich jEde aufgabe noch mal LÖsen,
015        sondern: (.) sich das EInfach mal ANschauen;
016  S     hm,
017        (3.0)
018  L'in  ja;
019        (1.0)
020        haben sie SONST noch frAgen;
```

Nachdem die Lehrerin zunächst gezielt einzelne, in der Klassenarbeit bearbeitete Aufgaben thematisiert hat, geht sie ab Zeile 006 zur Realisierung des *Beratens* über. Ausschlaggebend für die Durchführung des *Beratens* ist der Umstand, dass zwar ein Teil der Aufgaben vom Schüler in adäquater Form gelöst wurde (Aufgabe „zwei und drei“, Z. 001), der andere aber mangels korrekter Erfassung der Aufgabenstellung unvollständig war: So hat der Schüler die Anfertigung der geforderten „Probe“ vergessen, was ihn zahlreiche Punkte gekostet hat und letztlich zu einer schlechten Note führte. Die Lehrerin produziert zwei „Du musst X“-Konstruktionen vergleichbaren Inhalts, in den Zeilen 006–012 und 014–015: Darin hält sie den Schüler dazu an, die Aufgabenstellung „genauer [zu] LEsen“

(Z. 006), „meh:r [zu] LERnen“ (Z. 010) sowie zu Wiederholungszwecken die bereits in der Schule gerechneten „AUfgaben AN[zu]kucken“ (Z. 011) bzw. „AN-[zu]schauen“ (Z. 015). Damit werden von der Lehrerin zukünftige, vom Schüler durchzuführende Handlungen benannt, die ein abermaliges Auftreten des erwähnten Problems in noch ausstehenden Klassenarbeiten verhindern sollen. Dies geschieht jedoch in abgeschwächter Form: So spricht die Lehrerin von „*n bisschen* genauer LEsen“, „*vielleicht auch n bisschen* meh:r LERnen“ und „*Einfach mal* ANschauen;“. Der auf den Schüler ausgeübte Druck zu Durchführung der beschriebenen Handlungen, der durch die Verwendung des Modalverbs „müssen“[260] erzeugt wird, wird durch den Einsatz dieser abschwächenden Elemente reduziert.

Wie schon bei Imperativkonstruktionen zeigen sich auch bei „Du musst X“-Konstruktionen solche, deren Inhalt nicht durch das Vorhandensein verschiedener sprachlicher Mittel abgemildert wird. Hier lassen sich ebenfalls besondere Rahmenbedingungen des Gesprächs ausmachen, die ein derart direktes sprachliches Handeln der Lehrkräfte zu begünstigen. Ausschlaggebend hierfür scheint abermals der gezielte rezipientenspezifische Zuschnitt der jeweiligen Äußerungen auf das Gegenüber, d. h. die Berücksichtigung der individuellen Voraussetzungen, die die RezipientInnen des *Beratens* mit in das Gespräch bringen: So handelt es sich in erster Linie um Gespräche mit GrundschülerInnen der 1. und 2. Klasse, dabei zumeist um solche, die zudem nichtmuttersprachliche Eltern haben. Man hat es hier folglich mit RezipientInnen zu tun, bei denen nicht nur aus Altersgründen klare Anweisungen sinnvoll sind, sondern die zudem aufgrund ihrer sprachlichen Sozialisation in der Familie potentielle Sprachverständnisprobleme aufweisen, was eine eindeutige Ausdrucksweise mit präzise dargestellter Zielsetzung bzw. Handlungsanweisung zweckmäßig erscheinen lässt (vgl. Kotthoff 1989: 298–299). Datum 26 liefert ein Beispiel: Die GesprächsteilnehmerInnen unterhalten sich über die Leistung der Schülerin Dana. Verschiedene Anhaltspunkte lassen darauf schließen, dass sowohl die Mutter als auch die Schülerin potentiell Probleme mit dem Verständnis der deutschen Sprache aufweisen: Direkt zu Beginn des Gesprächs (hier nicht abgedruckt) fordert die Lehrerin die Mutter dazu auf, „sofort nachzufragen“, sobald diese etwas nicht versteht. Die Schülerin wird von der Lehrerin kurze Zeit später gefragt, ob sie die Erklärungen im Unterricht auch versteht. Die Mutter bemerkt zudem, dass zuhause nur kurdisch gesprochen wird, ihre Tochter also primär in der Schule deutsch spricht.

---

260 Zur Verwendung unterschiedlicher Modalverben im Rahmen von Beratungshandlungen siehe auch Kapitel 7.2.2.3.

Datum 26 ((Gesamtschule, Großstadt 1, G 122) L'in, M, S, G)

001 M Aber äh:-
002 L'in in DEUTSCH [is schwierig;]
003 M [DEUTSCH is]schwierig.
004 L'in <<f> ja !KLAR!.>
005 W[IE auch;]
006 M [is KLAR.]
007 (1.0)
008 L'in das is ja LOgi[sch];=ne?
009 M [ja;]
010 L'in **°hh dana du musst GANZ viel lesen;**
011 S h[m,]
012 L'in [JA?]
013 GANZ viel;
014 und du hast ja eine kleine SCHWESter;=
015 =und einen großen BRUder;
016 °h dann LEST doch zusammen.
017 S hm,
018 L'in holt euch ein BUCH unˀ-
019 aus der bücheREI?
020 (-)
021 °hh und lEst LAUT.
022 und wenn du ein WORT nich verstehst;
023 (-)
024 dann (.) fragst_e die frau FINke,=
025 =oder du fragst den nächsten tag MICH.
026 G hast VIER Andere brüder;
027 L'in °h JA;
028 (1.0)
029 also DAS is gaˀ-
030 geNAU.
031 (---)
032 also DA muss-
033 **du musst LEsen lesen lesen;**
034 weil nUr DAdurch lernst du das deutsch richtig gut;=ja?
035 S hm,

Im Anschluss an die von Lehrerin und Mutter getätigte Feststellung, dass das Deutsche für Dana „schwierig" (Z. 002–003) ist, was in Anbetracht des sprachlichen Hintergrunds der Familie – aus Sicht der Lehrerin – nur „LOgisch" (Z. 008) erscheint, kommt es zur Realisierung des *Beratens*. So formuliert die Lehrerin in Zeile 010 eine an die Schülerin adressierte „Du musst X"-Konstruktion: „dana du musst GANZ viel lesen;". In direkter Form weist sie die Schülerin dazu an, „lesen" als zukünftige Handlung zur Lösung des Sprachproblems durchzuführen. Statt verschiedener Mitigationselemente findet sich in der Äußerung die prosodisch hervorgehobene Gradpartikel „GANZ", die dem Gesagten („GANZ viel lesen;") zusätzlich Nachdruck verleiht. Dieses Äußerungsdesign dient der Lehrkraft dazu, der Schülerin in klar verständlicher Form zu kommunizieren, was zukünftig von dieser getan werden muss, um das beschriebene Problem zu bearbeiten. Die folgenden Ausführungen der Lehrerin bestätigen diesen Eindruck, dass „Face/Gesicht"-Aspekte in diesem spezifischen Kontext eine nur untergeordnete Rolle spielen, die Präferenz vielmehr auf der Formulierung klarer Handlungsanweisungen liegt. Der Wiederholung „GANZ viel;", die sich retraktiv auf die „du musst GANZ viel lesen"-Konstruktion bezieht und abermals verstärkenden Charakter hat, folgt die Formulierung von Imperativkonstruktionen, ebenfalls ohne Abschwächungselemente versehen:[261]

```
dann LEST doch zusammen. (Z. 016)
holt euch ein BUCH un?- (Z. 018)
°hh und lEst LAUT. (Z. 021)
```

Mittels dieser Imperative ergänzt die Lehrerin inhaltlich das bereits im Rahmen der „Du musst X"-Konstruktion thematisierte Probemlösungshandeln um weitere Aspekte. Sie hält die Schülerin dazu an, sich mit ihren Geschwistern ein Buch aus der Bücherei zu besorgen und dieses gemeinsam laut zu lesen. Die starke Orientierung der Lehrerin an ihrem Gegenüber bestätigt sich, wenn man auf den weiteren Gesprächsverlauf schaut; so produziert diese in den Zeilen 033–034 erneut eine Modalkonstruktion, die eine leicht abgeänderte Wiederholung des bereits in Zeile 010 Gesagten darstellt und ikonisch abbildet, was von der Schülerin zu tun ist: „du musst LEsen lesen lesen;". Das verwendete rhetorische Mittel der Gemination eines bestimmten Wortes („lesen") hat nicht nur die Funktion, „das vorher Ausgesagte zu bekräftigen" (Ueding/Steinbrink 1994: 302), sondern zusätzlich den Verständnisprozess der Schülerin durch klares, kindgerechtes – da

261 Zu „Wiederholungen" der Beratungsinhalte siehe Kapitel 7.2.2.6.

anschauliches – Sprechen zu unterstützen. Es zeigt sich folglich, dass bei der Durchführung von *Beraten* kontextuelle Faktoren bzw. genau genommen solche, die die RezipientInnen betreffen, ausschlaggebend sind für die Wahl bestimmter sprachlicher Mittel.

7.2.1.3 Fragesätze

Neben Imperativkonstruktionen und Aussagesätzen greifen Lehrkräfte zur Durchführung von *Beraten* zudem auf Frageformen zurück. Datum 27 liefert ein solches Beispiel. Die anwesenden Lehrkräfte (Deutschlehrerin, Religionslehrer) attestieren dem Schüler, dass er zwar die „nötigen intellektuellen Fähigkeiten" besitzt, um das Abitur machen zu können, er aber „faul" ist, was von der Mutter Bestätigung findet. Die Mutter berichtet zudem von der Lese-Rechtschreib-Schwäche ihres Sohnes.

Datum 27 ((Gesamtschule, Großstadt 1, G 72) L'in 1, L 2, M, S)

```
001  M       und da sInd dann (.) zum beispiel ä:hm drei
             WÖRter?
002          (--)
003          ne?=
004          =wat weiß ICH;
005          äh SCHLÜSselbund sagen_wer jetzt ma.
006          [ne:?]
007  L'in 1  [hm, ]
008          (-)
009  M       °h un:d äh:-
010          EIne: der varianten (.) is: FALSCH
             geschrieben;
011          (-)
012  L'in 1  hm,
013  M       ne?=
014          =und JEder kuckt drauf sacht (.) fAlsch.
015          (-)
016  L'in 1  hm,
017  M       ne?
018          dat kann er GAR nicht.
019          (-)
020  L'in 1  h[m, ]
021  M        [dat] geht !Ü!berhaupt nicht.=ne?
```

```
022          °h also (.) er mUss wirklich sich JEden jedes
             [wOrt   ] erlesen?
023 L'in 1 [(oKAY,)]
024          (--)
025          das is HART.
026          (-)
027 M        ne?
028          (1.0)
029          [UM irgendwie ](d ?) zu kommen;
030 L'in 1 [das is HART.]
031 M        Eben.
032          dat is HART.
033 L'in 1 das is [HART.]
034 M               [ALso-]
035          (-)
036          TU wat?
037          (-)
038          oder LASS et (.) anton;
039          so EINfach is dat.
040 L'in 1 aber LIEST du denn bücher zuhAUse?
041 S        °hhh al[so-  ]
042 L'in 1          [weil ] dAs HILFT nämlich;
043          [das hIlft] um sich die äh WORT(-)bilder
044 S        [ja::;    ]
    L'in 1 einzuprägen;
045          das ist der TIPP,=
046          =den ICH (.) oberstufenschülern zum beispiel
             immer gebe,
047          weil (-) letztendlich kannst du nich mehr so
             richtig el er es[262] training MAchen in der
             oberstufe;
048          eigentlich is schon son bisschen zu SPÄT sach
             ich ma;
049 S        ja;
```

Anhand eines konkreten Beispiels verdeutlicht die Mutter die Probleme ihres Sohnes, die auf dessen Lese-Rechtschreib-Schwäche zurückzuführen sind: Sie

262 Die Abkürzung „el er es" („LRS") steht für „Lese-Rechtschreib-Schwäche".

gibt an, dass der Schüler beispielsweise nicht in der Lage ist, „FALSCH geschrieben[e]“ (Z. 010) Varianten von Wörtern (wie „SCHLÜSselbund“; Z. 005) auf den ersten Blick zu erkennen, er sich im Gegenteil „jedes wOrt erlesen“ (Z. 022) muss. Mutter und Lehrerin bestätigen sich gegenseitig in ihrer kritischen Einschätzung dieses Umstands, was an den wiederholt geäußerten identischen Bewertungen „das is HART.“ (Z. 025, 030, 033) bzw. „dat is HART.“ (Z. 032) zum Ausdruck kommt. In den Zeilen 034–039 wendet sich die Mutter nun direkt ihrem ebenfalls anwesenden Sohn zu und gibt diesem deutlich zu verstehen, dass es dessen eigene Entscheidung ist, sich für oder gegen die Lösung seiner schulischen Probleme einzusetzen („TU wat? (-) oder LASS et (.) anton.“; Z. 036–038). Im unmittelbaren Anschluss daran produziert die Lehrerin die an den Schüler adressierte Frage „aber LIEST du denn bücher zuhAUse?“ (Z. 040), deren Inhalt sie in Zeile 045 selbst als „TIPP“ rahmt und damit den Beratungscharakter der Äußerung zum Ausdruck bringt. Bücher lesen scheint – wie sie in der Folge ausführt – hilfreich, „um sich die äh WORT(-)bilder einzuprägen“ (Z. 043), ja um schließlich das Kernproblem „Lese-Rechtschreib-Schwäche“ anzugehen. Auffällig mit Blick auf die sprachliche Beschaffenheit dieser Frage ist die Verwendung der Modalpartikel „denn“. Mit der Duden-Grammatik (2009: 593) ließe sich argumentieren, dass die Lehrerin durch das unbetonte „denn“ zugleich ihren Zweifel ausdrückt:[263] Die Frage erhielte dementsprechend den Status einer Suggestivfrage, im Rahmen derer die Lehrerin suggeriert, dass der Schüler zuhause überhaupt nicht liest (oder aber zumindest nicht genug). Unabhängig davon muss jedoch festgehalten werden, dass die Lehrerin im Zuge dieses Vorgehens auf eine dezidierte Handlungsaufforderung, wie sie etwa bei Imperativen (z. B. *Lies Bücher!*) oder „Du musst X“-Konstruktionen (z. B. *Du musst Bücher lesen!*) gegeben ist, verzichtet. Locher (2006: 192) argumentiert, dass Fragen, die zur Realisierung von *Beraten* eingesetzt werden, „represent an invitation to the reader [bzw. HörerIn, LW] to reconsider problems and to look at them from different angles“. Diese Argumentation trifft für das vorliegende Beispiel zu: Im hier nicht abgedruckten, vorherigen Gesprächsverlauf wurde unter den Beteiligten darüber gesprochen, dass der Schüler generell unmotiviert erscheint, sich dem beschriebenen Problem in Form der Bearbeitung gezielter Aufgaben anzunehmen. Die Lehrerin setzt den Schüler nun davon in Kenntnis, dass „Lesen“, fernab spezifischer Übungen zur Bekämpfung der „Lese-Rechtschreib-Schwäche“, im Allgemeinen eine Aktivität darstellt, die potentiell zur Lösung dieses Problems beitragen kann. Sie zeigt ihm damit eine

---

263 Zur Modalpartikel „denn“ siehe Thurmair (1989: 163–170), speziell zu „denn“ im Kontext von Fragen siehe auch Deppermann (2009).

Option jenseits der klassischen Verfahrensweise auf, die dieser möglicherweise präferiert.

Datum 28 beinhaltet ein weiteres Beispiel für eine an das Elternteil adressierte Frage. Lehrkraft und Mutter unterhalten sich über die Probleme des Schülers, die sich im Wesentlichen darin manifestieren, dass dieser permanent abgelenkt ist und dementsprechend relevante Unterrichtsinhalte versäumt.

Datum 28 ((Grundschule, Kleinstadt 1, G 132) L'in, M)

001 M wo ich DENke-=
002 =der MUSS dann auch sElber !LER!nen,
003 da wirklich AUFzupassen,
004 und sich dat auch ordentlich AUFzuschreiben;
005 [( )]
006 L'in [und das fällt] ihm SCHWER;
007 M [hm:,]
008 L'in **[des]halb die FRAge,**
009 **ähm:-**
010 (---)
011 **wie IS das-**
012 **w: wenn sie EINfach mal überlegen,**
013 **so_n (.) zuhAUse mit ihm ma so_n**
konzentratiONStraining (.) zu machen;
014 oder SOwas.
015 (---)
016 M versUchen KÖNN_wer dat;
017 a[ber] (.) wir ham schon ZIEMliche probleme
018 L'in [ne?]
M beim hAUsaufgaben;
019 also dat IS schon-
020 L'in dass das vielleicht
[ein bisschen !VIEL! wär;]
021 M [dat verlangt einem schon Einiges] AB dann
[manch]mal.
022 L'in [ja;]

Nachdem die Mutter ihre Meinung kundgetan hat, dass der Schüler „sElber !LER!nen" (Z. 002) muss, die essentiellen Inhalte im Unterricht mitzubekommen und sich Relevantes „ordentlich AUFzuschreiben" (Z. 004), beginnt die Lehrerin ab Zeile 008 mit der Realisierung ihres Beratungshandelns. Hierzu bedient sie

sich einer Struktur, die formal eine W-Frage darstellt: „wie IS das- w: wenn sie EINfach mal überlegen, so_n (.) zuhAUse mit ihm ma so_n konzentratiONStraining (.) zu machen; oder SOwas“. Diese beschriebene Fragestruktur fungiert als Vorschlag, mit dessen Umsetzung darauf abgezielt wird, die erwähnten Konzentrationsprobleme des Schülers einer Lösung zuzuführen. Durch die Etikettierung dieses Vorschlags als „FRAge“ (Z. 008) wählt die Lehrerin eine vergleichsweise indirekte Form des *Beratens*.[264] Sie fordert die Mutter nicht unmittelbar zur Durchführung dieser Handlung auf (etwa *Machen Sie mit ihm ein Konzentrationstraining!*), sondern stellt sie als diejenige dar, die letztlich die Entscheidungsgewalt über diese Sache besitzt, während die Lehrerin selbst nur Denkanstöße gibt.[265] Die Betonung der Autonomie der RezipientInnen durch die Ratgeberin kommt deutlich durch den in den Fragesatz eingebetteten Konditionalsatz „wenn sie EINfach mal überlegen“ (Z. 012) zum Vorschein. Die Eltern werden damit explizit als diejenigen positioniert, die über die Umsetzung der Maßnahme zu entscheiden haben. Die Lehrerin wiederum nimmt eine Selbstpositionierung als Ratgeberin vor, die die Eigenständigkeit der Eltern im Hinblick auf die zuhause angewendeten Erziehungspraktiken respektiert. Während unabgeschwächte Imperative und „Du musst X“-Konstruktionen die RezipientInnen – zumindest in formaler Hinsicht – unter großen Handlungsdruck setzen, gilt dies für die in dem Korpus anzutreffenden Fragesätze nicht.[266] Im Zuge ihrer Verwendung werden primär optionale, denkbare Vorgehensweisen thematisiert, die als mehr oder weniger (un)verbindliche Hilfestellungen zu verstehen sind. Damit lässt sich dem Resümee Lochers (2006: 148) im Großen und Ganzen zustimmen, dass

> the preference for advisory declarative sentences and advisory interrogatives over imperatives may be explained by the fact that the two first options are more mitigated, and this leaves more room for optionality. The advisee can, in other words, choose to ignore the more indirect variants of advisory moves as irrelevant.

---

264 Speziell zu Indirektheitsstrategien im Zusammenhang mit negativer Höflichkeit siehe auch Brown/Levinson (1987: 132–145).

265 Eine ähnliche Funktion wie die, die Günthner (2000a: 111–113) dem Einsatz spezieller Frageformate (speziell den WARUM-Fragen) im Kontext von Vorwurfsaktivitäten zuschreibt, ließe sich auch für das oben anzutreffende Format annehmen: Die Lehrerin ist im Zuge der Formulierung einer Frage in der Lage, sich den Eltern gegenüber stets auf den Fragecharakter des Gesagten berufen zu können, etwa im Sinne von *Ich wollte nur fragen, ob das genannte Vorgehen eine Option für Sie darstellt. Ich wollte mich nicht in Ihre Angelegenheiten zuhause einmischen.*

266 Denkbar sind natürlich auch Fragen, die stark verbindlichen Charakter aufweisen, etwa *Warum fängst Du denn nicht endlich damit an, Dir ein Buch zu besorgen und dieses zu lesen?*, doch zeigen sich in dem vorliegenden Korpus keine derartigen Formen.

7.2.1.4 Sonstige

Neben den bisher aufgeführten Äußerungsformaten verwenden Lehrkräfte zudem syntaktische Strukturen, die sich mit der obigen Einteilung nicht erfassen lassen. Hierzu zählen zum einen deontische Infinitivkonstruktionen, die in Anbetracht des Fehlens einer finiten Verbform nicht den oben genannten Klassen zugeordnet werden können (vgl. Deppermann 2006a: 54). Zum anderen sind freistehende DASS-Konstruktionen zu nennen, bei denen der obligatorische Matrixsatz fehlt bzw. nicht ohne Weiteres zu identifizieren ist. Diese werden von Standardgrammatiken entsprechend als nicht vollständige Sätze behandelt (vgl. Günthner 2013: 236)[267]. Im Folgenden gilt es, diese beiden Formen mit Blick auf das, was sie für die Durchführung der Aktivität *Beraten* leisten, genauer zu analysieren.

Deontische Infinitivkonstruktionen

Der Begriff „deontische Infinitivkonstruktionen" geht auf Arbeiten Deppermanns (2006a,b, 2007) zurück und wird darin wie folgt definiert:

> Deontische Infinitivkonstruktionen (DIK) sind freie, d. h., syntaktisch nicht eingebettete Infinitivkonstruktionen, mit denen deontische sprachliche Handlungen vollzogen werden. Deontische sprachliche Handlungen richten sich auf die Orientierung des (zukünftigen) Handelns: Mit ihnen wird die Einstellung zur normativen, volitiven oder teleologischen Möglichkeit bzw. Notwendigkeit einer bestimmen Handlung(sweise) zum Ausdruck gebracht […]. (Deppermann 2007: 113)

Beispiele für derartige Konstruktionen finden sich in Datum 29 und 30. In Datum 29 realisiert die Lehrerin ihr Beratungshandeln, nachdem vom Vater zuvor die allgemeine Frage nach „irgendwelche[n] TIPPS" (Z. 001) mit Bezug auf das Fach Mathematik gestellt worden ist. In Datum 30 kommt es zur Durchführung des *Beratens* durch die Lehrkraft, nachdem zuvor über die Probleme des Kindes mit der deutschen Grammatik gesprochen worden ist.

Datum 29 ((Gymnasium 2, Großstadt 2, G 16), L'in, M, V, S'in)

```
001 V      gi[bt_s  ] noch irgendwelche TIPPS ihrerseits,
002 L'in     [geNAU.]
003         (1.5)
004         hm:: (-) JA.
005         vielLEICHT äh::-
```

---

267 Zu freistehenden dass-Sätzen in Grammatiken siehe ausführlicher Günthner (2013: 23).

```
006        (2.5)
007        zuhause n bisschen VORarbeiten,
008        oder zumindest dAs NACHarbeiten-
009        was wir geMACHT haben in der stUnde,
```

Datum 30 ((Gesamtschule, Großstadt 1, G 85) L'in, M, S)

```
001 L'in  und dann °hhh PRÄGT man sich das falsch ein,
002       aber dann zum beispiel durch LEsen;
003       (--)
004       ne?
005       oder vielleicht auch mal ein HÖRbüch hÖren-
006       (-)
007       Oder °hh eben halt ähm-
008       (2.0)
009       SELber geschichten schreiben und die dann
          ü[ber]Arbeiten lassen;
010 S      [ja;]
```

In den beiden Transkriptausschnitten finden sich gleich mehrere deontische Infinitivkonstruktionen, die dem Zweck dienen, den SchülerInnen und Eltern eine Hilfestellung hinsichtlich deren Anliegen bzw. Probleme zu liefern:

```
(…) zuhause n bisschen VORarbeiten, (D 29, Z. 007)
(…) dAs NACHarbeiten- was wir geMACHT haben in der stUnde,
(D 29, Z. 008-009)

(…) ein HÖRbuch hÖren- (D 30, Z. 005)
(…) SELber geschichten schreiben und die dann überArbeiten
lassen; (D 30, Z. 009)
```

Deppermann (2007: 135) beschreibt deontische Infinitivkonstruktionen als „elliptische Modalkonstruktionen“, also solche, in denen – was den verbalen Anteil angeht – nur die rechte Verbklammer (in den obigen Fällen: „VORarbeiten,“, NACHarbeiten“, „hÖren“, „schreiben“, „überArbeiten lassen“) besetzt ist, ein/das modale/s Hilfsverb jedoch ausgespart ist. Auffällig mit Blick auf das, was die Konstruktionen für die Durchführung der Aktivität *Beraten* leisten, ist insbesondere die Tatsache, dass ein Agens rein formal nicht benannt wird. Eltern und/oder SchülerInnen als RezipientInnen des *Beratens* werden damit nicht ex-

plizit als Handlungsträger konstruiert (wie etwa in: *Du kannst zuhause ein bisschen vorarbeiten.; Ihre Tochter kann das nacharbeiten, was wir gemacht haben in der Stunde.; Sie können ihn selber Geschichten schreiben und die dann überarbeiten lassen.* etc.). Dies hat nach Deppermann (2006b: 248) zur Folge, dass die jeweilige deontische Infinitivkonstruktion

> in vielen Fällen weniger direktiv, autoritär und unhöflich [wirkt] als eine Konstruktion, bei der AdressatInnen als Agens und der Modus enkodiert werden. DIK [Deontische Infinitivkonstruktionen, LW] erscheinen damit u. U. weniger strikt verbindlich für die AdressatInnen.

Es ist also nicht verwunderlich, dass die beschriebenen Konstruktionen häufig in Kontexten wie Elternsprechtagsgesprächen eingesetzt werden, die sich als „instruierend-direktiv" klassifizieren lassen und in denen Lehrkräfte als diejenigen Personen auftreten, die eine „autoritative, hierarchiehöhere Position einnehmen und aufgrund von Wissen oder Status entscheidungsmächtiger oder zur Instruktion legitimiert sind" (Deppermann 2006b: 253). Deontische Infinitivkonstruktionen der oben beschriebenen Gestalt bilden für Lehrkräfte jedoch nicht nur eine geeignete sprachliche Ressource, um Eltern und SchülerInnen ihre Vorschläge und Empfehlungen – wie beschrieben – in gesichtsschonenderer Form zu kommunizieren und somit die „Akzeptabilität" auf Seiten der RezipientInnen zu erhöhen (vgl. Deppermann 2006b: 58). Bedingt durch die Tatsache, dass diese Konstruktionen „argumentstrukturell reduziert" sind, also obligatorische Ergänzungen wie das Subjekt fehlen, kann zudem die durch das jeweilige Verb ausgedrückte Handlung in den Mittelpunkt der Aufmerksamkeit gerückt werden (vgl. Deppermann 2006b: 250): „VORarbeiten", NACHarbeiten", „HÖRbuch hÖren", „geschichten schreiben und die dann überArbeiten lassen;". Dies führt zur Fokussierung dessen, was von den RezipientInnen zur Lösung der Probleme konkret getan werden kann. Die beschriebenen Konstruktionen erfüllen im Kontext von *Beraten* damit zweierlei Funktion: Zum einen verfahren Lehrkräfte sehr zielgerichtet, indem sie ihre Äußerung sprachlich auf das Notwendige reduzieren; zum anderen agieren sie dennoch vergleichsweise diskret, indem sie durch die Nichtbestimmung des Agens die Verbindlichkeit, die die Durchführung der erwogenen Handlungen betrifft, reduzieren.

Freistehende DASS-Konstruktionen

Freistehende DASS-Konstruktionen zeichnen sich nach Günthner (2013: 234) dadurch aus, dass diese – wie der Name bereits erwarten lässt – „keinen (klar) erkennbaren Bezugssatz aufweisen". Ein Beispiel für eine solche Konstruktion

findet sich in dem bereits präsentierten Datum 16, das in Zusammenhang mit den „Es gibt X"-Konstruktionen ausführlicher analysiert wurde. Die Mutter führt u. a. aus, dass es dem Schüler bei der Anfertigung seiner Hausaufgaben schwerfällt, sich aus den zu lesenden Texten Inhaltliches zu merken und dieses anschließend zu verschriftlichen.

Datum 16 ((Grundschule, Kleinstadt 1, G 132) L'in, M)

```
001  L'in  JA:;=
002        =aber sie haben schon RECHT;
003        wenn das mit den HAUSaufgaben schon so lAnge
            is-
004        °h also es gIbt ja auch so
           konzentratiONSgeschichten:-
005        ähm:-
006        (--)
007        mit LÜK(.)kästen und [so weiter;]=ne?=
008  M                          [hm:,      ]
009  L'in  =dass man DA vielleicht einfach ma °hh sacht-
010        ZEHN minuten;
011        (-)
012        mit mit EIeruhr oder so;
013  M     h[m:,  ]
014  L'in   [ma ZE]HN minuten kOnzentriert;
```

Die Lehrerin stimmt der Mutter zunächst zu, dass etwas unternommen werden muss, da das Problem „mit den HAUSaufgaben schon so lAnge" (Z. 001–003) existiert.[268] Im unmittelbaren Anschluss daran realisiert sie ihr *Beraten*. Nachdem sie auf die Existenz von „konzentratiONSgeschichten" (Z. 004), wie beispielsweise „LÜK(.)kästen" (Z. 007), hingewiesen hat, wodurch inferiert wird, dass diese Lernstrategie eine für die Lösung des Problems geeignete darstellt, produziert sie ab Zeile 009 einen DASS-Satz: „dass man DA vielleicht einfach ma °hh

268 Prosodisch lässt sich – nach dem Anhören der Audioaufnahme – eindeutig erkennen, dass es sich bei dem WENN-Satz in Zeile 003 um einen nachgestellten handelt, dessen Bezugssyntagma also der Matrixsatz „aber sie haben schon RECHT;" in Zeile 002 bildet. Er stellt nicht – wie man u. U. meinen könnte – die Protasis eines Relevanzkonditionals dar: *„wenn das mit den HAUSaufgaben schon so lAnge is- [*dann könnte die folgende Information für Sie relevant sein*:] °h also es gIbt ja auch so konzentratiONSgeschichten [...]".

sacht- ZEHN minuten; (-) mit mit EIeruhr oder so; [...] ma ZEHN minuten kOnzentriert;“. Strukturell gesehen handelt es sich bei diesem DASS-Satz, der der Mutter eine denkbare Handlungsoption im Hinblick auf das Problem vorführt, um ein unangebundenes Syntagma, also ein solches, das sich an die Vorgängeräußerung nicht unmittelbar syntaktisch anbinden lässt (*„also es gIbt ja auch so konzentratiONSgeschichten [...], dass man DA [...].“). Dass jedoch eine inhaltliche Verbindung zum vorherigen Syntagma besteht, wird an der Verwendung des anaphorischen „DA“ deutlich, womit die „konzentratiONSgeschichten“ bzw. „LÜK(.)kästen“ wieder aufgegriffen werden; die Äußerung ließe sich also etwa wie folgt paraphrasieren: „dass man *beim Einsatz von Konzentrationsgeschichten/LÜK-Kästen* vielleicht einfach ma °hh sacht- ZEHN Minuten; [...]“. Was ist nun das Besondere an der Verwendung derartiger Konstruktionen? Außer Zweifel steht, dass die Lehrerin ihrer Rezipientin im Rahmen der Produktion der DASS-Äußerung aufzeigt, was gegen die Konzentrationsschwierigkeiten des Schülers konkret unternommen werden kann. Auffällig ist, dass mit dem zum DASS-Teil zugehörigen Matrixsatz derjenige Teil der Äußerung fehlt, der letztendlich die eigentliche Handlungsanweisung explizit zum Ausdruck bringt (vgl. Günthner 2013: 236), etwa: *Man könnte das von Ihrer Seite ja so machen, dass man DA vielleicht einfach ma °hh sacht- ZEHN minuten [...].* Ähnlich ließe sich auch mit Blick auf die freistehende DASS-Konstruktion in dem ebenfalls schon vorgestellten Datum 15 argumentieren. Die Lehrerin berät die Mutter hinsichtlich des Einsatzes verschiedener Lernstrategien, die dazu dienen sollen, die Probleme der Schülerin im Deutschen zu lösen.

Datum 15 ((Grundschule, Kleinstadt 1, G 113) L’in, M)

```
019  L‘in   °hh und wenn sie nur STILL liest,
020  M      hm_hm,
021  L‘in   °h äh? (-) ma? weiß man ja SELBST;=
022         =dann überLIEST man sachen-
023         oder (.) man liest nich geNAU,
024         wenn sie aber Ihnen VORliest;=
025         oder ihrem BRUder oder ihrem mAnn-
026  M      ja;
027  L‘in   dass sie dA einfach ganz geNAU lesen muss.
028         (-)
```

Der DASS-Satz „dass sie dA einfach ganz geNAU lesen muss.“ (Z. 027) erscheint auch hier ohne einen Matrixsatz. Er bildet vielmehr die syntaktisch unangebundene Apodosis zur Protasis „wenn sie aber Ihnen VORliest;= =oder ihrem BRUder oder ihrem mAnn-“, wie die folgende Tabelle veranschaulicht:

Protasis	**Apodosis**
wenn sie aber Ihnen VORliest;= =oder ihrem BRUder oder ihrem mAnn-	dass sie dA einfach ganz geNAU lesen muss.

Mit dem Matrixsatz, der eigentlich erwartbaren Folgestruktur an einen WENN-Satz, fehlt abermals der Teil der Äußerung, der die Handlungsaufforderung zum Ausdruck bringt. Er ließe sich in etwa wie folgt rekonstruieren:

Protasis	**Apodosis**
wenn sie aber Ihnen VORliest;= =oder ihrem BRUder oder ihrem mAnn-	***dann sagen sie ihr/dann achten sie darauf,*** dass sie dA einfach ganz geNAU lesen muss.

Für die Durchführung des *Beratens* bedeutet dies, dass – wie Günthner (2013: 236) argumentiert – „durch die nicht vorhandene Handlungsanweisung eine potentiell gesichtsbedrohende Handlung [...] abgeschwächt“ wird. Freistehende DASS-Konstruktionen lassen sich also als eine weitere Strategie konversationeller Indirektheit beschreiben, da Lehrkräfte es vermeiden, in dezidierter Form in den Handlungsspielraum der Eltern einzugreifen, sie also zur Durchführung bestimmter Interventionsmaßnahmen explizit aufzufordern (vgl. Günthner 2013: 236).[269]

269 An dieser Stelle sei noch eine Bemerkung zu Datum 15 gegeben, aus dem einer der beiden oben analysierten freistehenden DASS-Sätze stammt: Zwar wurde in Kapitel 7.2.1.1 argumentiert, dass die Lehrerin in dem Gespräch, dem Datum 15 entstammt, vermehrt auf gesichtsbedrohende(re) Imperative zurückgreift („nehmen sie sich ein BUCH- [...] ein SCHÖnes buch was natascha sich Aussucht-“; Z. 030/032), um dem nichtmuttersprachlichen Elternteil deutlich und verständlich zu artikulieren, wie das Problem der Schülerin konkret zu lösen ist. Dies heißt jedoch nicht, dass die Lehrerin auf den Einsatz von Indirektheitsstrategien (wie z. B. freistehende DASS-Sätze etc.) gänzlich verzichten muss. Freilich finden sich auch in solchen Gesprächen, in denen Lehrkräfte grundsätzlich um „kommunikative Effizienz“ und „Transparenzerhöhung“ (Kotthoff 1989: 298–299) bemüht sind, immer wieder Sequenzen, die in sprachlicher Hinsicht

Die Analyse der syntaktischen Äußerungsformate hat bereits verschiedene Merkmale des *Beratens* im Rahmen der Gattung Elternsprechtagsgespräch zutage treten lassen. Am augenfälligsten erscheint der Punkt, dass Lehrkräfte in ihrem sprachlichen Handeln ganz offensichtlich danach streben, den RezipientInnen Autonomie im Hinblick auf die Realisierung verschiedener Interventionsmaßnahmen einzuräumen, die die Probleme der SchülerInnen betreffen. Sie vermeiden es damit, den Handlungsspielraum des Gegenübers zu stark einzuengen, was dazu führt, dass die Gesichtsbedrohung in Grenzen gehalten werden kann. Dieser tendenziell „non-direktiven“[270] Vorgehensweise stehen wenige Beispiele gegenüber, in denen Lehrkräfte ihrem Gegenüber in sehr unmissverständlicher Form artikulieren, was getan werden sollte. Hierfür lassen sich jedoch meist gesonderte Rahmenbedingungen oder Gesprächskonstellationen (etwa Gespräche mit nicht-muttersprachlichen Eltern, in denen Verstehen bzw. Verständlichkeit gewährleistet sein muss) als Erklärungsmuster heranziehen, die ein solches Handeln der Lehrkräfte zu begünstigen scheinen.

7.2.2 Ausgewählte lexiko-semantische Mittel und interaktive Verfahren

Während im vorangegangenen Abschnitt die syntaktischen Äußerungsformate vorgestellt wurden, auf die Lehrkräfte zur Durchführung von *Beraten* zurückgreifen, geht es im Folgenden um ausgewählte lexiko-semantische Mittel sowie um interaktive Verfahren, die im Zuge der Realisierung der Aktivität immer wieder zum Vorschein kommen. Eine Zusammenstellung dieser Mittel und Verfahren ermöglicht ein tieferes Verständnis dessen, was die Aktivität *Beraten* vor dem Hintergrund des Gattungskontextes konkret ausmacht.

---

einen größeren Interpretationsspielraum zulassen, die weniger direkt sind und die entsprechend dem gesichtsbedrohenden Charakter dieses Handelns Rechnung tragen.

270 Zum Konzept einer „non-direktiven Pädagogik“ siehe etwa Hinte (1990). Nach Hinte (1990: 91) meint „non-direktiv“ nicht, „daß der Pädagoge nichts tut, sich nicht einbringt, seine Interessen nicht nennt oder seine Bedürfnisse zurückhält. ‚Non-direktiv‘ meint eher das konstante Bemühen, dem Lernpartner die Verantwortung und die (möglichst) volle Entscheidungsfreiheit zu belassen, wie, wo, mit wem, was und wodurch er lernen will.“

7.2.2.1 Die Verwendung von Modalwörtern

Zahlreiche Beratungshandlungen, die sich in den Daten finden lassen, zeichnen sich durch das Vorhandensein von Modalwörtern (Helbig 1999: 101–105; Hentschel/Weydt 2013: 281–283) aus. Ein Modalwort, auf das im Weiteren der Fokus gerichtet wird, bildet „vielleicht". Bereits verschiedene bisher präsentierte Transkriptausschnitte lieferten Belege für das Vorhandensein dieses Elements, doch findet es sich darüber hinaus in etlichen weiteren Fällen, von denen nur einige wenige exemplarisch zur Veranschaulichung herausgegriffen werden können:

Datum 29 ((Gymnasium 2, Großstadt 2, G 16), L'in, M, V, S'in)

```
001  V      gi[bt_s  ] noch irgendwelche TIPPS ihrerseits,
002  L'in     [geNAU.]
003         (1.5)
004         hm:: (-) JA.
005         vielLEICHT äh::-
006         (2.5)
007         zuhause n bisschen VORarbeiten,
008         oder zumindest dAs NACHarbeiten-
009         was wir geMACHT haben in der stUnde,
```

Datum 30 ((Gesamtschule, Großstadt 1, G 85) L'in, M, S)

```
001  L'in   und dann °hhh PRÄGT man sich das falsch ein,
002         aber dann zum beispiel durch LEsen;
003         (--)
004         ne?
005         oder vielleicht auch mal ein HÖRbüch hÖren-
006         (-)
007         Oder °hh eben halt ähm-
008         (2.0)
009         SELber geschichten schreiben und die dann
            Ü[ber]Arbeiten lassen;
010  S        [ja;]
```

Datum 31 ((Hauptschule, Kleinstadt 2, G 98) L, M)

```
001  L      was: (.) madita WIRklich machen muss is-
002         die (.) muss (.) halt (.) noch (.) sich (.)
            Intensiver mit de? mit der SAche beschäftigen;
003         [vielleicht] auch mal zuhause NACHarbeiten.
004  M      [hm,       ]
```

Datum 32 ((Gymnasium 2, Großstadt 2, G 30) L'in, M)

```
001  L'in  und DAzu sollte man sich dann noch (.) pAArmal-
002        also MINdestens (.) dreimal versuchen zu
           mElden,
003  M     hm,
004  L'in  ähm::-
005        ja vielleicht m::: kann man das über ne
           STRICHliste führen,
006        Ich hab das früher als schülerin gʔ mal
           geMACHT-=
```

Helbig (1999: 104) klassifiziert „vielleicht" als Modalwort, das in die Subklasse der „Hypothesenindikatoren" einzuordnen ist:

> Hypothesenindikatoren drücken eine Einstellung des Glaubens aus, die sich beziehen kann auf an Sicherheit grenzende Wahrscheinlichkeit (*sicher*, *bestimmt*, *gewiß*), auf mäßige Unsicherheit (*vermutlich*, *wahrscheinlich*) oder auf große Unsicherheit (*vielleicht*, *möglicherweise*).

Der Interpretation Helbigs (1999) zufolge bedarf es hinsichtlich der präsentieren Beispiele folglich der Klärung, worauf sich die von ihm konstatierte „große Unsicherheit" bezieht, die die Lehrkräfte durch die Produktion des Modalworts „vielleicht" im Kontext ihrer Beratungshandlungen zum Ausdruck bringen. In allen vier Transkriptausschnitten zeigen die LehrerInnen im Rahmen des *Beratens* eine gewisse „Unsicherheit" an in Bezug auf die Frage, ob die von ihnen präsentierten Handlungsempfehlungen wie „VORarbeiten", „NACHarbeiten", „HÖRbuch hÖren" oder „STRICHliste führen" geeignete Mittel zur jeweiligen Problemlösung darstellen. Dies wird nicht allein durch Verwendung des Modalworts „vielleicht" deutlich, dessen Semantik sich im Rahmen der jeweiligen Äußerungen etwa mit „es ist ungewiss, ob Handlung X zur Lösung des Problems Y beiträgt" wiedergeben lässt, sondern zudem durch verschiedene Kontextualisierungshinweise in der unmittelbaren sequenziellen Umgebung: So sind die Ausführungen der Lehrerin in Datum 29, 30 und 32 durch verschiedene „Disfluenzmarker" (Fischer 1992) geprägt, durch Pausen, Abbrüche oder auch Verzögerungssignale, die den genannten Handlungsempfehlungen direkt vorausgehen. Zudem zeigt sich des Öfteren, dass nicht etwa einzelne Empfehlungen gegeben werden, sondern diese gleich im Verbund mit weiteren denkbaren Handlungsoptionen genannt werden (wie in Datum 29 und 30), was eine Unsicherheit in Bezug auf die durchzuführenden Maßnahmen zur Problemlösung nahe legt.

Derartige Äußerungen mit „vielleicht“ bieten für Lehrkräfte verschiedene Vorteile: Wie bereits in den vorherigen Ausführungen deutlich wurde, können genaue Festlegungen hinsichtlich der anzuwendenden Lösungsstrategien vermieden werden; man vergleiche hierzu etwa die folgenden beiden Varianten, von denen Variante I der originalen Äußerung in Datum 29 entspricht, Variante II die fingierte ohne Modalwort ist:

Variante I	V:	gibt_s noch irgendwelche TIPPS ihrerseits,
(mit Modalwort)	L`in:	**vielLEICHT** […] zuhause […] VORarbeiten,
Variante II	V:	gibt_s noch irgendwelche TIPPS ihrerseits,
(ohne Modalwort)	L`in:	zuhause […] VORarbeiten,

Die Tilgung des Modalworts „vielleicht“ in Variante II führt dazu, dass die Handlungsempfehlung, „zuhause vorzuarbeiten“, eine Art ultimativen Charakter bekommt, die Lehrkraft sich auf die genannte Maßnahme festlegt. In Variante I dagegen vermeidet die Lehrkraft es, sich auf diesen Lösungsweg als einzig möglichen festzulegen. Es wird also nicht nur mitkommuniziert, dass die erwähnte Maßnahme nur eine von mehreren möglichen darstellt. Auch wird die Möglichkeit des Scheiterns im Falle einer Umsetzung potentiell miteinbezogen. Im Zuge dieses Vorgehens machen sich LehrerInnen vor den Eltern weniger angreifbar: Sie können darauf verweisen, dass ein etwaiges Gelingen dieser Strategie nie direkt in Aussicht gestellt wurde.

Schließlich spielen bei der Verwendung von Äußerungen mit „vielleicht“ auch Aspekte eine wichtige Rolle, die das „Gesicht“ der RezipientInnen betreffen: Die Tatsache, dass die Handlungsempfehlungen als solche gerahmt werden, die nicht ultimativen (sondern optionalen) Charakters sind, misst Eltern und SchülerInnen einen größeren Handlungsspielraum bei. Sie können „notfalls ohne Gesichtsverlust oder Gesichtsbedrohung […] abgelehnt oder überarbeitet werden“ (Imo 2013: 239). Lehrkräfte umgehen damit eine zu direkte Einmischung in fremdes Territorium. Sie konstruieren die RezipientInnen des *Beratens* vielmehr als Individuen, die selbst für sich zu bestimmen haben, ob sie den Vorschlägen zu folgen gewillt sind, sie die thematisierten Aspekte als sinnvoll und gewinnbringend für ihre eigene Situation erachten. Es ist daher nicht verwunderlich, dass in Ratgebern für Lehrkräfte, wie Elterngespräche effizient geführt werden können, der Einsatz von sogenannten „Weichmacher-Wörter[n]“ (Roggenkamp/Rother/Schneider 2014: 75) wie „vielleicht“ durchaus diskutiert wird. So werden als „Vorteile“ des Einsatzes dieser Elemente angeführt, dass diese „höflich“ wirken, dem

Gegenüber „Freiraum“ lassen oder aber dass „Reaktanz“[271] auf Seiten der Eltern und SchülerInnen vermieden werden kann (vgl. Roggenkamp/Rother/Schneider 2014: 76).[272]

7.2.2.2 Die Verwendung von Modalpartikeln

Neben Modalwörtern zählen auch Modalpartikeln zu denjenigen lexiko-semantischen Mitteln, die sich in Beratungshandlungen des zugrunde gelegten Korpus wiederfinden lassen. Im Folgenden geht es exemplarisch um die Modalpartikel „mal“; bereits in den bisher präsentierten Transkriptausschnitten fanden sich zahlreiche Belege:

Datum 13 ((Gesamtschule, Großstadt 1, G 65) L'in, V, S'in)

```
007  L'in  werf WIRF ma n bAll in sport;
```

Datum 14 ((Grundschule, Kleinstadt 1, G 121) L'in, M, S'in)

```
003  L'in  verSUCH mal,
004        (-)
005        nich nur ein WORT zu schreiben,
006        sondern nen ganzen SATZ.
```

Datum 16 ((Grundschule, Kleinstadt 1, G 132) L'in, M)

```
009  L'in  =dass man DA vielleicht einfach ma °hh sacht-
010        ZEHN minuten;
011        (-)
012        mit mit EIeruhr oder so;
```

271 Was unter „Reaktanz“ zu verstehen ist, beschreiben Roggenkamp/Rother/Schneider (2014: 38) wie folgt: „Die meisten Menschen schätzen ihre persönliche Entscheidungsfreiheit und Handlungsfreiheit. Es ist uns wichtig, so zu handeln, wie wir es für richtig halten, und es ist uns wichtig, selbst über unser Handeln zu bestimmen. Wenn wir uns in dieser Handlungs- und Entscheidungsfreiheit eingeschränkt sehen, werden wir uns in vielen Fällen unwohl fühlen und wir werden mit Widerstand reagieren. Psychologen sprechen hier von Reaktanz.“

272 Roggenkamp/Rother/Schneider (2014: 76) weisen jedoch auch auf die „Nachteile“ der Benutzung von „Weichmachern“ hin, die sich u. a. darin manifestieren, dass Sachverhalte „undeutlich und unklar“ werden und Inhalte „weniger wichtig und dringlich [wirken]“. Die Autoren kommen entsprechend zu dem Ergebnis, dass „sich also nicht pauschal sagen lässt, ob Sie [hier handelt es sich um eine direkte Anrede der Leserschaft, LW] Weichmacher im Beratungsgespräch benutzen sollten oder nicht“.

Datum 25 ((Gymnasium 2, Großstadt 2, G 11) L'in, M, V, S)

014 L'in du musst ja nich jEde aufgabe noch mal LÖsen,
015 sondern: (.) sich das EInfach **mal** ANschauen;

Datum 28 ((Grundschule, Kleinstadt 1, G 132) L'in, M)

011 L'in wie IS das-
012 w: wenn sie EINfach **mal** überlegen,
013 so_n (.) zuhAUse mit ihm **ma** so_n
konzentratiONStraining (.) zu machen;

Datum 30 ((Gesamtschule, Großstadt 1, G 85) L'in, M, S)

005 L'in oder vielleicht auch **mal** ein HÖRbüch hÖren-

Datum 31 ((Hauptschule, Kleinstadt 2, G 98) L, M)

003 L vielleicht auch **mal** zuhause NACHarbeiten.

Dass im Speziellen diese Modalpartikel in den Daten ein derart hohes Vorkommen aufweist, ist vor dem Hintergrund des gesichtsbedrohenden Potentials von *Beraten* nicht überraschend, wird diese in der Forschungsliteratur und in Grammatiken gemeinhin als eine solche beschrieben, die der Abschwächung von Sprechhandlungen dient: Weinrich (2007: 855) etwa behandelt „mal" als Modalpartikel, die „in mündlichen Sprachspielen eine sehr hohe Frequenz hat" und den Zweck hat, „die Dringlichkeit einer Frage oder Aufforderung herunterzuspielen"; sie gilt damit als „besonders geeignet, höfliche Indirektheit zu kennzeichnen". Thurmair (1989: 185) ordnet „mal" das Merkmal <Abschwächung> zu und legt dies wie folgt dar:

> Durch den Gebrauch von *mal* wird der Ausführungszeitpunkt der gewünschten Handlung nicht präzisiert, sondern eher ‚verwischt' – im Gegensatz zu ‚sofort', mit dem *mal* deshalb auch nicht kombiniert werden kann. Es wird dem Angesprochenen (zumindest formal) Spielraum gegeben bezüglich des Zeitpunkts der Ausführung der gewünschten Handlung. Deshalb wirken Aufforderungen mit *mal* beiläufiger, abgeschwächter und meist auch höflicher als solche ohne *mal*.
> Durch die Modalpartikel *mal* wird als der illokutive Akt ‚Aufforderung' abgeschwächt.[273]

273 Thurmair (1989: 185) weist an dieser Stelle darauf hin, dass die „temporale Bedeutung des Adverbs [...] auch noch in der Modalpartikel vorhanden zu sein [scheint]".

Diese Funktionen der Modalpartikel zeigen ihre Gültigkeit auch für die Beratungshandlungen im Korpus. In allen aufgelisteten Beispielen wird die Dringlichkeit, die die Durchführung der erwogenen Maßnahmen betrifft, deutlich abgemildert: „wirf mal…", „versuch mal…" etc. Damit erhält das in den Empfehlungen angesprochene Handeln den Charakter von Beiläufigkeit. Deutlich wird zudem, dass sich das Vorhandensein von „mal" – wie die Ausführungen Weinrichs (2007) und Thurmairs (1989) nahelegen – nicht auf die prototypischen Aufforderungsstrukturen wie Imperative (Datum 13 und 14) beschränkt: So findet es etwa auch Verwendung in Fragesätzen (Datum 28), die nicht unmittelbar dem Zwecke der direkten Aufforderung dienen, sondern primär dazu, dem Gegenüber Handlungsvorschläge zu präsentieren.

Durch die Verwendung der Modalpartikel „mal" wird abermals die Orientierung der Lehrkräfte an dem gesichtsbedrohenden Charakter des *Beratens* deutlich: Sie sind darauf bedacht, Eltern und SchülerInnen Handlungsspielraum im Hinblick auf die Umsetzung der erwogenen Maßnahmen zu gewähren. Dieser äußert sich – wie beschrieben – primär darin, das Gegenüber nicht auf bestimmte Zeitpunkte festzulegen, die eine mögliche Durchführung der zukünftigen Aktivität betreffen. Der Verzicht auf die Nennung eines bestimmten Termins oder gar einer konkreten Frist reduziert den Handlungsdruck auf die RezipientInnen.

7.2.2.3 Die Verwendung von Modalverben

Wie aus den Ausführungen zu den syntaktischen Äußerungsformaten bereits ersichtlich wurde, verwenden Lehrkräfte zur Realisierung des *Beratens* gelegentlich Konstruktionen, die mit verschiedenen Modalverben gebildet werden. Datum 33 liefert ein Beispiel, in dem gleich mehrere Modalkonstruktionen benutzt werden. Die GesprächsteilnehmerInnen unterhalten sich über die Grammatikprobleme der Grundschülerin im Unterrichtsfach Deutsch.

Datum 33 ((Grundschule, Kleinstadt 1, G 125) L'in, M, V, S)

```
001 L'in  °hh da is das BESte,
002       du musst LAUT lesen;
003       (-)
004       damit du das HÖ:RST;=ja?
005       (2.0)
006       das is GANZ wichtig.
007       und (-) erZÄHlen;
008       HINterher müssen mama oder papa oder line-=
009       =können dir (.) irgendwelche FRAgen stellen?
```

```
010        (--)
011        und DU: musst die versuchen zu lösen;
012        (-)
013        ja?
```

In den Zeilen 002, 008–009 und 011 finden sich Konstruktionen, die mit den Modalverben „müssen“ und „können“ gebildet werden und die aus Sicht der Lehrerin dem Zweck dienen, der Grundschülerin bzw. den Eltern Lösungsmöglichkeiten für das vorher diskutierte Problem zu liefern:

```
du musst LAUT lesen; (Z. 002)
HINterher müssen mama oder papa oder line-= =können dir (.)
irgendwelche FRAgen stellen? (Z. 008–009)
DU: musst die versuchen zu lösen; (Z. 011)
```

In Grammatiken werden die Modalverben „können“ und „müssen“ dahingehend voneinander abgegrenzt, dass Ersteres „für das Mögliche“, Letzteres „für das Notwendige“ steht (vgl. Zifonun/Strecker/Hoffmann 1997: 1888):[274] Sie unterscheiden sich also im Hinblick auf ihre „modale Stärke“, die „variiert von Notwendigkeit/Zwang (*müssen, sollen, wollen*) bis Möglichkeit/Erlaubnis (*können, dürfen, mögen*)“ (Duden-Grammatik 2009: 557).[275] Auffallend in Bezug auf die Verwendung von Modalverben im Kontext von Beratungshandlungen ist mit Blick auf Datum 33 sowie auf das gesamte Korpus Folgendes: Die Wahl zwischen „können“ und „müssen“ im Rahmen der Modalkonstruktionen scheint in diesem Fall maßgeblich davon abhängig, wer der/die AdressatIn der jeweiligen Äußerung ist bzw. vielmehr welche der anwesenden Parteien (Eltern oder SchülerInnen) darin als „Agens“ konstruiert wird. In Zeile 002 und 011 produziert die Lehrkraft Äußerungen mit „müssen“, in denen die SchülerInnen selbst („du“) als Handlungsträger dargestellt werden: In beiden Fällen räumt sie Letzteren nicht etwa die *Möglichkeit* der Handlungsdurchführung („LAUT lesen“, „versuchen zu lösen“) ein, sondern sie konstruiert diese als eine *Notwendigkeit* („Handlung X *muss* realisiert werden“). Es wirkt damit – wie Weinrich (2007: 300) es beschreibt – eine „soziale

274 Zum häufig bemühten Konzept der „Kraftdynamik“ („Force Dynamics“) im Hinblick auf die Bedeutung einzelner Modalverben siehe die Arbeiten von Talmy (1988) und Sweetser (1990) aus der Kognitiven Linguistik. Siehe hierzu auch Radden (1999) und Günthner (2000a: 105–106).

275 Siehe hierzu auch Helbig/Buscha (2013: 117–119), die konstatieren, dass „können“ eine „durch objektive Bedingungen gegebene Möglichkeit“, „müssen“ eine „durch objektive (oder als solche gesehene) Bedingungen gegebene Notwendigkeit aus[drückt]“.

Kraft“[276] auf die AdressatInnen; damit wird ein Zwang auf die SchülerInnen ausgeübt, das Geäußerte tatsächlich umzusetzen. Das Agens der Modalkonstruktion in Zeile 008 bilden „mama oder papa oder line-“, d. h. die Eltern (und Schwester) der Schülerin. Zwar verwendet die Lehrerin auch hier zunächst „müssen“, unternimmt dann jedoch eine Korrekturhandlung: Sie setzt in Zeile 009 neu an und substituiert das Modalverb „müssen“ durch „können“. Statt also in vergleichbarer Weise Druck auf die Eltern auszuüben, ihrer Tochter im Anschluss an das Lesen Übungsfragen stellen zu müssen, konstruiert die Lehrkraft dieses Prozedere vielmehr als Handlungsoption, also als *Möglichkeit* („Handlung X *kann* realisiert werden“).

Ein Blick auf das Korpus legt nahe, dass Lehrkräfte es im Rahmen ihrer Beratungshandlungen vermeiden, Eltern unter direkten Handlungsdruck zu setzen bzw. unmittelbaren Zwang auf diese auszuüben: So findet sich im gesamten Korpus kein Beleg für eine Modalkonstruktion mit „müssen“, deren Agens die Eltern darstellen (etwa der Form „Sie müssen X tun.“). Werden Eltern im Zuge des *Beratens* explizit als Handlungsträger benannt, findet hier primär das Modalverb „können“ Verwendung, das diese auf die „Möglichkeit“, nicht aber die „Notwendigkeit“ einer Handlungsdurchführung hinweist.[277] Datum 34 und 35 liefern Beispiele dafür.

Datum 34 ((Grundschule, Kleinstadt 1, G 122) L’in, M)

```
001  L‘in  die bekommt Übungen-=
002        =damit sie einfach noch mehr Üben und
           lernen kann;
003        und die MACH ich auch-
004        (-)
005  M     o[KAY;]
006  L‘in   [geb ] ich karina [dann] AUCH;
007  M                        [ja; ]
008  L‘in  die [können] sie dann AUCH machen.
009  M         [gut;  ]
010        oKAY.
```

276 Siehe hierzu auch Weinrich (2007: 300): „Der Geltungsdruck, der von dem Modalverb *muß* ausgeht, kann auf dem Wirken physischer, psychischer oder sozialer Kräfte beruhen.“

277 Siehe hierzu auch Werlen (1983: 21): „Die Modalverben sind in Vermeidungsritualen besonders häufig vertreten, weil sie die Modalitäten von Verpflichtung, Erlaubnis, Möglichkeit und Notwendigkeit formulieren, die im Handeln von Individuen eine Rolle spielen.“

Datum 35 ((Grundschule, Kleinstadt 1, G 125) L'in, M)

```
001 L'in  [PLAY]station (.) wii278 (.) [nin]tEndo-
002 V     [ja  ]                       [ja;]
003 L'in  alles das is GIFT für [kon]zentrations[sac]hen,
004 V                           [ja ]           [ja;]
005 L'in  KÖNNten sie vielleicht nur wo? am wOchenende
          machen;
006 V     ja;
007 L'in  wenn das für sie ne optiON wäre-
008 V     ja;
```

In beiden Fällen werden die von den Lehrkräften präsentierten Problemlösungsstrategien (Übungen absolvieren und die Benutzung von Videospielkonsolen nur am Wochenende erlauben) in Form von Modalkonstruktionen mit dem Verb „können" realisiert. Dass es hier jeweils um „Möglichkeiten" in Bezug auf zukünftiges Handeln geht, wird insbesondere in Datum 35 deutlich: Hier bezeichnet die Lehrerin die benannte Handlung explizit als „optiON" (Z. 007), über deren Realisierung die Eltern entscheiden müssen.

Es zeigt sich folglich, dass Lehrkräfte die sprachliche Ausgestaltung ihres Beratungshandelns ganz dezidiert an ihren jeweiligen GesprächspartnerInnen ausrichten: So agieren sie Eltern gegenüber vorsichtig und sehen zumeist davon ab, diese ultimativen Handlungszwängen auszusetzen.[279]

7.2.2.4 Adressierungsverfahren

Die von Beratungshandlungen ausgehende Gesichtsbedrohung zeigt sich einmal mehr an dem Umstand, dass Lehrkräfte eine direkte Adressierung der RezipientInnen bisweilen umgehen, sie diese im Rahmen ihrer Äußerung nicht ausdrücklich als Agens benennen. Bereits in den diskutierten Transkriptausschnitten zeigten sich mehrere Beispiele dieser von Lehrkräften angewendeten Indirektheitsstrategien. Unterschieden werden muss dabei grundsätzlich zwischen drei Verfahren, die im Folgenden kurz vorgestellt werden sollen. Ausschlaggebend für

---

278 „Wii" ist der Name einer Videospielkonsole.

279 Siehe hierzu auch Roggenkamp/Rother/Schneider (2014: 38), die in ihrem Ratgeber unter dem Stichwort „Reaktanz" der Eltern aufführen: „Müssen will ich nicht!" Mit dieser Formulierung wird darauf hingewiesen, dass Lehrkräfte es vermeiden sollten, auf Eltern expliziten Handlungsdruck auszuüben.

die Differenzierung dieser Verfahren ist die Frage nach der (Nicht-)Besetzung des jeweiligen Agens in den Äußerungen.[280]

Ein erstes Verfahren lässt sich dadurch charakterisieren, dass von den Lehrkräften zwar ein Agens benannt wird, dieses jedoch nicht durch Eltern oder SchülerInnen allein repräsentiert wird, sondern durch ein Kollektiv. Datum 12 etwa lieferte bereits ein Beispiel dafür:

Datum 12 ((Gymnasium 2, Gymnasium 2, G 17) L'in, M, V, S'in)

```
011  L'in  °hh das HEISST dass du:: (.) bisschen mehr m
           mAchen müsstest?
012  S'in  hm_hm?
013  L'in  °h ihr mädchen seid insgeSAMT alle sehr stIll,
014        (-)
015  S'in  [ja,]
016  L'in  [und] ihr MÜSST da-
017        (--)
018        °hh WEISS ich nich;
019        vielleicht macht ihr son CONtest,
020        WER zeigt in der stunde am meisten AUf oder so;
021        wenn euch [das <<lachend> irgendwie>]
022  S'in            [((lacht sehr leise))     ]
     L'in  motiVIERT;=
023        =müss vielleicht (.) könnt ihr euch SOwas
           überlegen;
024        oder- °hh
```

Die Lehrerin wendet sich zunächst direkt an die Schülerin, indem sie diese in Form des Personalpronomens „du“ unmittelbar anspricht und ihr zu verstehen gibt, dass sie ein „bisschen mehr m mAchen müsste[ ]“ (Z. 011). Dieser Konstatierung von Handlungsbedarf folgt die Nennung von Empfehlungen zur Bearbeitung des Problems, die jedoch nicht mehr an die Schülerin allein, sondern an das ganze „mädchen“-Kollektiv (Z. 013) gerichtet sind, was durch die Verwendung des Personalpronomens „ihr“ zum Ausdruck gebracht wird. Durch die Adressierung eines Kollektivs richtet sich das Augenmerk also gleich auf eine ganze

280 Allgemein zu „mechanisms for agent de-emphasis“ im Kontext von *Beraten* siehe auch Hudson (1990: 288–294), der ausgewählte englische Beispiele diskutiert. Zu verschiedenen ausgewählten Realisierungsformen von „non-agentive advice“ im Englischen siehe auch Locher (2006: 94–98).

Gruppe (nämlich die der Gleichaltrigen), der das zu lösende Probleme zugeschrieben wird und die dieses zu lösen haben; die gesichtsbedrohende Situation wird aus Sicht der Schülerin damit entschärft, da ihr Problem als ein nicht „unübliches" konstruiert wird.

In einem zweiten Verfahren wird ein Agens ebenfalls benannt, doch bleibt vage, durch wen dieses im Konkreten repräsentiert wird. Ein typisches Beispiel hierfür zeigte sich bereits in Datum 16:

Datum 16 ((Grundschule, Kleinstadt 1, G 132) L'in, M)

```
004  L'in  °h also es gIbt ja auch so
           konzentratiONSgeschichten:-
005        ähm:-
006        (--)
007        mit LÜK(.)kästen und [so weiter;]=ne?=
008  M                          [hm:,      ]
009  L'in  =dass man DA vielleicht einfach ma °hh sacht-
010        ZEHN minuten;
011        (-)
012        mit mit EIeruhr oder so;
013  M     h[m:,  ]
014  L'in   [ma ZE]HN minuten kOnzentriert;
```

Nachdem die Lehrerin zunächst auf die Existenz von Lernmaterialen wie „LÜK(.)kästen" (Z. 007) verwiesen hat, mittels derer sich die Konzentrationsfähigkeit der SchülerInnen möglicherweise verbessern lässt, konkretisiert sie ab Zeile 009 ihre Empfehlungen: „dass man DA vielleicht einfach ma °hh sacht-ZEHN minuten; (-) mit mit EIeruhr oder so;". Statt die Mutter direkt zu adressieren („dass *sie* DA vielleicht einfach ma °hh sagen…"), verwendet sie „man", also ein „generalisierendes indefinites Pronomen" (Hentschel/Weydt 2013: 232), das das Agens darstellt; durch diese Nichtbestimmung bleibt damit – zumindest formal – im Vagen, auf wen genau hier referiert wird. Brown/Levinson (1987: 197) beschreiben dieses „[r]eplacement of the pronoun[ ] ‚you' by indefinites" als eine Strategie, „which may serve FTA [face-threatening acts, LW] purposes to good effect".[281] Auch Weinrich (2007: 101–102) konstatiert, dass die Verwendung des besagten Indefinitpronomens – wie im obigen Transkriptausschnitt – „häufig im Dienst der Höflichkeit [steht]":

281 Hierzu auch Günthner (2000a: 111), die im Rahmen ihrer Auseinandersetzung mit Vorwurfsaktivitäten in Anlehnung an Brown/Levinson (1987: 197) von „Impersonalisierung" spricht.

> Es gilt hier die allgemeine Regel, daß indirekte Ausdrücke höflicher sind als entsprechende direkte Ausdrücke und daß man mit konturschwachen Sprachzeichen am wenigsten der Gefahr ausgesetzt ist, dem Gesprächspartner ungebührlich nahezutreten.

Schließlich lässt sich von den erstgenannten beiden Verfahren die Durchführung eines dritten unterscheiden, im Zuge dessen ein Agens gar nicht erst benannt wird. Beobachten ließ sich in diesem Zusammenhang etwa der Gebrauch der weiter oben ausführlich analysierten „Es gibt X"-Konstruktionen (Datum 16, 17 und 18), „X V_{SEIN} gut"-Konstruktionen (Datum 19 und 21) sowie der deontischen Infinitivkonstruktionen (Datum 29 und 30).

Datum 16 ((Grundschule, Kleinstadt 1, G 132) L'in, M)

```
004 L'in  °h also es gIbt ja auch so
          konzentratiONSgeschichten:-
005       ähm:-
006       (--)
007       mit LÜK(.)kästen und [so weiter;]=ne?=
```

Datum 17 ((Gesamtschule, Großstadt 1, G 70) L'in 1, L'in 2, M, S'in)

```
001 L'in 1 es gibt mittlerweile WIRKlich;=
002        =es gibt SO schöne bücher.
003        in der in der bi[blioTHEK.   ]
```

Datum 18 ((Gymnasium, Großstadt 3, G 49) L'in, M)

```
001 L'in  es gibt dieses system von: MELdevertrag,
```

Datum 19 ((Gesamtschule, Großstadt 1, G 85) L'in, S, M)

```
007 L'in  °h ZWEI dinge sind gUt,
008       selber texte SCHREIben,
009       (1.0)
010       und ganz viele texte LEsen.
```

Datum 21 ((Grundschule, Kleinstadt 1, G 121) L'in, S'in, M)

```
001 L'in  melden ist GUT? hh°
```

Datum 29 ((Gymnasium 2, Großstadt 2, G 16), L'in, M, V, S'in)

```
005 L'in  vielLEICHT äh::-
006       (2.5)
007       zuhause n bisschen VORarbeiten,
```

```
008        oder zumindest dAs NACHarbeiten-
009        was wir geMACHT haben in der stUnde,
```

Datum 30 ((Gesamtschule, Großstadt 1, G 85) L'in, M, S)

```
001  L'in  und dann °hhh PRÄGT man sich das falsch ein,
002        aber dann zum beispiel durch LEsen;
003        (--)
004        ne?
005        oder vielleicht auch mal ein HÖRbüch hÖren-
006        (-)
007        Oder °hh eben halt ähm-
008        (2.0)
009        SELber geschichten schreiben und die dann
           ü[ber]Arbeiten lassen;
010  S       [ja;]
```

Charakteristisch für die aufgelisteten Beispiele ist, dass die Lehrkräfte das *Beraten* nicht explizit auf ihr Gegenüber als handelndes Subjekt zuschneiden, sie also nicht in dezidierter Form den konkreten Einzelfall zum Thema machen, der gerade im Gespräch bearbeitet wird. Unter Aussparung der Nennung eines Agens (z. B. „du", „Sie", Name der SchülerInnen etc.) wird stattdessen in allgemeiner Form auf die Existenz von Problemlösungsstrategien hingewiesen, über deren Annahme (oder Ablehnung) das Gegenüber, die eigene Situation berücksichtigend, schließlich für sich selbst entscheiden kann bzw. muss.

7.2.2.5 Adressatenspezifisches Vokabular

Im Rahmen ihres Beratungshandelns stehen Lehrkräfte nicht nur vor der kommunikativen Aufgabe, die für das Gegenüber zwangsläufig entstehende Gesichtsbedrohung abzumildern. Ferner müssen die Gesprächsbeitrage so konstruiert werden, dass sie für die RezipientInnen des *Beratens* verständlich sind. Dies gilt in verstärkter Form, wenn sich das *Beraten* dezidiert an Kinder, also die jeweiligen SchülerInnen richtet. Schon weiter oben konnte gezeigt werden, dass Lehrkräfte diesem Umstand im Zuge ihrer sprachlichen Ausgestaltung des *Beratens* durchaus Rechnung tragen: In Interaktionen mit GrundschülerInnen als AdressatInnen des Beratungshandelns finden sich häufig Fälle, in denen Lehrkräfte sehr klare und leicht nachvollziehbare Handlungsanweisungen formulieren (z. B. in Datum 26, Zeile 033: „du musst LEsen lesen lesen;"), die der Problemlösung dienen. Adressatenspezifisches Vokabular spielt darüber hinaus auch dann

eine wichtige Rolle, wenn es um motivationale Aspekte auf Seiten der SchülerInnen geht; so gilt es, diese dazu zu motivieren, die erwogenen Maßnahmen auch tatsächlich in die Realität umzusetzen. Exemplarisch lässt sich dies an dem bereits präsentierten Datum 12 demonstrieren.

Datum 12 ((Gymnasium 2, Großstadt 2, G 17) L'in, M, V, S'in)

```
016 L'in  [und] ihr MÜSST da-
017       (--)
018       °hh WEISS ich nich;
019       vielleicht macht ihr son CONtest,
020       WER zeigt in der stunde am meisten AUf oder so;
021       wenn euch [das <<lachend> irgendwie>]
022 S'in            [((lacht sehr leise))    ]
    L'in  motiVIERT;=
023       =müss vielleicht (.) könnt ihr euch SOwas
          überlegen;
```

Auffällig an diesem bereits analysierten Auszug ist die Verwendung des spezifischen Vokabulars durch die Lehrerin. So legt sie der Schülerin nahe, gemeinsam mit den übrigen Mädchen einen „CONtest“ (Z. 019) zu veranstalten, „WER […] in der stunde am meisten AUf[zeigt]“ (Z. 020). Mittels der Verwendung des Wortes „CONtest“ greift sie auf Vokabular zurück, das keinen institutionell verankerten, schulischen Ursprung hat, sondern vielmehr der Lebenswelt der SchülerInnen fernab des schulischen Alltags entstammt. So wird der Begriff „Contest“ („Wettbewerb“) etwa im Bereich der Unterhaltungsmusik (z. B. in Castingshows) häufig verwendet, also einem Bereich, der für Jugendliche diesen Alters einen hohen Stellenwert im Hinblick auf die Freizeitgestaltung einnimmt.[282] Unter Betrachtung des Transkripts zeigt sich, dass die Lehrerin im Zuge ihrer Erläuterung, was sie sich unter einem schulischen „CONtest“ vorstellt, nämlich einen Meldewettbewerb, leicht zu lachen beginnt: Sie kontextualisiert damit das Außergewöhnliche, das sich in der Übertragung von Konzepten aus der Freizeit in den schulischen Rahmen manifestiert. Die Schülerin ratifiziert dies ebenfalls durch ihr zeitgleiches Lachen in Zeile 022. Durch die Verwendung derartigen Vokabulars ist die Lehrerin in der Lage, eine Verbindung zwischen Schule und Alltag herzustellen und der Schülerin eine womöglich attraktive, motivierende Lösungsstrategie für das zuvor erörterte Problem zu liefern.

282 Siehe hierzu den Eintrag „Contest“ im Duden-Universalwörterbuch (2011: 380).

7.2.2.6 Wiederholungen

Wenn Lehrkräfte beraten, lässt sich gelegentlich beobachten, dass Problemlösungsansätze nicht nur ein einziges Mal präsentiert, sondern zu einem späteren Zeitpunkt des Gesprächs noch einmal (z. T. auch mehrmals) wiederholt werden. Limberg (2010: 262), der dieses Phänomen ebenfalls im Kontext von *Beraten* in hochschulischen Sprechstunden beobachtet hat, unterscheidet zwei Typen von „repetitions", die er formal und funktional wie folgt beschreibt:

> a) reiterating the advice utterance verbatim in order to increase its uptake and support students comprehension; and b) rephrasing the advice in order to modify its normative force; either downgrading or enforcing it. These repetitions rarely result from trouble the students have had in understanding the first advice token [...].

In Bezug auf Elternsprechtagsgespräche bestätigt sich, dass die Initiierung von Wiederholungen in den seltensten Fällen dem Umstand geschuldet sind, dass Eltern oder SchülerInnen zuvor ein wie auch immer geartetes Verstehensproblem artikuliert haben. Lehrkräfte realisieren eine solche Wiederholung meist unaufgefordert. Im Gegensatz zu Limberg (2010), der wörtliche und nicht-wörtliche Wiederholungen in seinen Daten beobachtet, finden sich in dem vorliegenden Korpus primär solche, in denen der gleiche Inhalt in sprachlich (leicht) abgewandelter Form dargelegt wird. Ein Beispiel hierfür liefert Datum 36, in dem das *Beraten* der Lehrkraft an die Grundschülerin adressiert ist.[283]

Datum 36 ((Grundschule, Kleinstadt 1, G 117) L'in, M, S'in)

```
001  L'in  nina du musst WEIter-
002        °hhh GANZ gut lEsen üben;=ne?
003  M     [JA:;]
004  L'in  [LAUT] lesen,
005        VORlesen.
006  M     JA;
007  S'in  [ja ich-]
008  L'in  [GANZ   ] wich[tig.]=ne?
009  S'in                [ja; ]
```

283 Sind GrundschülerInnen die unmittelbaren RezipientInnen des Beratungshandelns, finden sich Fälle, in denen Lehrpersonen – im Gegensatz zu den in Kapitel 7.2.2.4 dargestellten Indirektheitsverfahren – auch nominale Adressierungen („nina") vornehmen. Möglicherweise dient auch dies – wie schon der Einsatz von „Du musst X"-Konstruktionen – der Steigerung der Effizienz, wird somit die Aufmerksamkeit der jungen Menschen auf die noch ausstehende, dem Beratungszweck dienende Äußerung gelenkt.

010 M [die liest] JEden tag solche donald duck-
011 S‘in [ich LES ja;]
012 M äh QUATSCH;
013 also (.) SOLche-
014 wir haben so von von (.) HErasverlag;
015 solche (.) BÜcher,
016 alles von walt DISney;= [ne?]
017 L‘in [ja:,]

((In den folgenden, ausgesparten Sekunden berichtet die Mutter sehr detailliert über die einzelnen Bücher, die ihre Tochter zuhause liest. Im Anschluss daran geht sie auf die Rechtschreibung des Kindes ein und bewertet diese als „schlecht". Die Lehrerin macht dafür Konzentrationsstörungen verantwortlich.))

018 L‘in also DA is ähm:-=
019 =GANZ klar,
020 je konzenTRIERter desto [bEs]ser,
021 M [ja:,]
022 L‘in und äh DA:: (.) is auch so ein knAckpunkt,
023 wo wir einfach ANsetzen [müs]sen.
024 M [JA:,]
025 (--)
026 L‘in DA::-
027 **°h deshalb LEsen lesen lesen is ganz wichtig,**
028 M <<pp> hm,>
029 L‘in **und der mama erZÄHlen;**=
030 =**oder clementIne vorlesen und er[ZÄHlen;]**
031 M [<<f> die] lesen GEgenseitig;>
032 L‘in SUper;
033 M sie liest IHR vor,
034 umgekehrt geNAUso;
035 L‘in [SEHR gut.]

In den Zeilen 001–002 formuliert die Lehrkraft ihr an die Schülerin gerichtetes Beratungshandeln in Form einer Modalkonstruktion: „nina du musst WEIter- °hhh GANZ gut lEsen üben;=ne?". In den Zeilen 004–005 kommt es zu einer Wiederholung des *Beratens*, jedoch sprachlich abgewandelt; statt einer „Du musst X"-Konstruktion produziert die Lehrerin nun zwei Infinitivkonstruktionen, die

sich als Analepsen der unmittelbar zuvor geäußerten Modalkonstruktion interpretieren lassen: „(nina du musst […]) LAUT lesen, VORlesen." Gründe für die Realisierung dieser ersten Wiederholung liegen möglicherweise in dem Umstand begründet, dass die Schülerin, als primäre Adressatin des *Beratens*, zunächst keine erkennbare verbale Ratifikation zeigt. Lediglich die Mutter bestätigt mittels „JA:;" (Z. 003), dass sie die Äußerung der Lehrerin zur Kenntnis genommen hat. Auch auf die Wiederholung hin reagiert zunächst nur die Mutter („JA; Z. 006), woraufhin die Lehrerin dem Gesagten durch „GANZ wichtig.=ne?" (Z. 008) Nachdruck verleiht und abermals eine Reaktion der Schülerin zu mobilisieren versucht. Diese Reaktion erscheint schließlich auch: Hatte die Schülerin in Zeile 007 noch zu einer Antwort angesetzt, diese jedoch abgebrochen („ja ich-"), macht sie in Zeile 011 deutlich, dass sie das von der Lehrerin erwogene Vorgehen bereits praktiziert: „ich LES ja;" (Z. 011). Für die Lehrerin scheint die Reaktion der Schülerin zunächst ausreichend. Ausführlich unterhalten sich die Beteiligten im Anschluss über die einzelnen Bücher, die von der Schülerin gelesen werden, sowie über deren Rechtschreibprobleme, die auf Konzentrationsschwierigkeiten zurückgeführt werden. Trotz des Hinweises der Schülerin zu Beginn des Ausschnitts, dass sie den von der Lehrerin genannten Problemlösungsansatz bereits umsetzt, wiederholt die Lehrerin den Beratungsinhalt ab Zeile 027 abermals, erneut in sprachlich abgewandelter Form: „deshalb LEsen lesen lesen is ganz wichtig, und der mama erZÄHlen;= =oder clementIne vorlesen und erZÄHlen". In funktionaler Hinsicht dient diese Wiederholung nicht nur dazu, das Thema zu einem Abschluss zu führen, sondern zudem der „Bekräftigung" (Schwitalla 2003: 179) der bisherigen Ausführungen.[284] Die Lehrerin verleiht dem Gesagten also deutlich Nachdruck, was sich an der sprachlichen Ausgestaltung konkret veranschaulichen lässt: Mittels „LEsen lesen lesen" bildet sie vor der Schülerin ikonisch und damit auf eindringliche Art und Weise ab, was genau von dieser getan werden sollte, um das Problem einer Lösung zuzuführen.[285]

284 Siehe Schwitalla (2003: 179): „Wiederholungen von Wörtern und Äußerungseinheiten dienen der Bekräftigung; sie können wörtlich gleich, leicht verändert, chiastisch umgestellt usw. sein […]." Zu verschiedenen Funktionen von „repetitions" in der Interaktion siehe auch Tannen (2007).

285 Siehe ebenfalls Schwitalla (2003: 180): „Zur ikonischen Abbildung immer gleicher Vorgänge eignen sich Wiederholungen, weil in ihnen ja Sprachliches wiederholt wird wie das, was sie inhaltlich mitteilen […]."

Wiederholungen der Beratungsinhalte werden nicht nur gegenüber SchülerInnen produziert, sondern auch dann, wenn Eltern die AdressatInnen des *Beratens* sind. Datum 35, das ausschnittweise bereits vorgestellt und analysiert wurde, kennzeichnet einen solchen Fall.

Datum 35 ((Grundschule, Kleinstadt 1, G 125) L'in, M, V, S)

```
001 L‘in  [PLAY]station (.) wii (.) [nin]tEndo-
002 V     [ja  ]                    [ja;]
003 L‘in  alles das is GIFT für [kon]zentrations[sac]hen,
004 V                           [ja ]           [ja;]
005 L‘in  KÖNNten sie vielleicht nur wo² am wOchenende
          machen;
006 V     ja;
007 L‘in  wenn das für sie ne optiON wäre-
008 V     ja;
009 L‘in  EINfach  [zu ][sA ]gen-
010 M              [hm_][hm,]
011 V                   [ja;]
012 L‘in  dAs gibt_s nur am WOchenende,
013       [bestim]mte ZEIT,
014 V     [hm_hm,]
015       hm_hm,
016 M     hm_[hm, ]
017 L‘in     [weil] aˀ geRAde dieses ähm kon-
018       ( )
019       dieses kOnzentrierte (-)[SPIE]len ähm-
020 V                           hm[_hm,]
021       (-)
022 L‘in  LENKT Unwahrscheinlich ab;
023       und sind sEhr viele [REIze,]
024 V                         [hm_hm,]
025 L‘in  die eben die konzenTRIERTheit (.) in der
          schule stö[ren.]
026 V               [ja; ]
027 M     <<p> hm_hm,>
028 L‘in  also DAS wär ganz wIchtig-
029       dass sie DA::-
030       (1.0)
031       die sAche KURZ halten.
```

```
032         [oder  ] sagen am wOchenende is oKAY,
033 V       [hm_hm,]
034         (-)
035 L'in    dann kannst du dein nin[tendo ] HAben-
036 V                              [hm_hm,]
037 L'in    oder den [GAMEboy oder was auch immer,]
038 V                [hm_hm hm_hm hm_hm,          ]
039 L'in    aber IN der woche is:-
040 V       ja;
041 L'in    [lIEber] n BUCH lesen.
```

Nachdem die Lehrerin in den Zeilen 001–003 zunächst auf den negativen Einfluss von Videospielen im Hinblick auf die Konzentrationsfähigkeit von SchülerInnen verwiesen hat, berät sie die Eltern hinsichtlich eines möglichen zukünftigen Umgangs mit derartigen Unterhaltungsmedien: Sie schlägt diesen vor, dem Schüler dies „vielleicht nur woʔ am wOchenende“ (Z. 005) zu erlauben. Diesen Vorschlag wiederholt sie – sprachlich leicht abgeändert – gleich zwei weitere Male: zunächst im unmittelbaren Anschluss daran in Zeile 007 bis 012 („wenn das für sie ne optiON wäre- EINfach zu sAgen- dAs gibt_s nur am WOchenende,“) und schließlich zu einem späteren Zeitpunkt des Gesprächs ab Zeile 028 („also DAS wär ganz wichtig- dass sie DA::- [...] sagen am wOchenende is oKAY,“). Wie schon in Datum 38 dienen die Wiederholungen der Bekräftigung des Gesagten, um also dem Gegenüber den eigenen Standpunkt deutlich zu vermitteln und diesem klar zu machen, wie zukünftig gehandelt werden kann. Lokal ursächlich für die konkrete Initiierung der beiden Wiederholungen scheinen die Reaktionen der RezipientInnen des *Beratens* zu sein: Sowohl der Vater als auch die Mutter produzieren lediglich Minimalantworten, die über „ja“ (Z. 006, 008, 011, 026) und/oder „hm_hm“ (Z. 010, 014, 015, 016, 020, 024, 027) nicht hinausgehen; eine konkrete Kommentierung des Vorgehens (etwa: *Das werden wir so mal versuchen, das ist eine gute Idee!*) lassen sie im gesamten Gesprächsauszug vermissen. Kontexte wie diese veranlassen Lehrkräfte immer wieder dazu, ihren Handlungsempfehlungen entsprechend Nachdruck zu verleihen, sie den RezipientInnen gleich in wiederholter Form darzulegen.[286]

286 Dass in diesem Unterkapitel ausschließlich Beispiele für Wiederholungen in Gesprächen an der Grundschule präsentiert wurden, ist allein illustrativen Gründen geschuldet. So begegnet einem das Phänomen auch in Gesprächen an anderen Schulformen. Diese können aus Platzgründen hier jedoch nicht vorgestellt werden.

7.2.2.7 Rahmungen mit dem evaluativen Ausdruck „ganz wichtig“

Eine weiteres sprachliches Mittel, das von Lehrkräften zur Bekräftigung des Gesagten eingesetzt wird, findet sich in den folgenden, teilweise schon bekannten Transkriptausschnitten.

Datum 33 ((Grundschule, Kleinstadt 1, G 125) L’in, M, V, S)

```
001  L'in  °hh da is das BESte,
002        du musst LAUT lesen;
003        (-)
004        damit du das HÖ:RST;=ja?
005        (2.0)
006        das is GANZ wichtig.
```

Datum 36 ((Grundschule, Kleinstadt 1, G 117) L’in, M, S’in)

```
001  L'in  nina du musst WEIter-
002        °hhh GANZ gut lEsen üben;=ne?
003  M     [JA:;]
004  L'in  [LAUT] lesen,
005        VORlesen.
006  M     JA;
007  S'in  [ja ich-]
008  L'in  [GANZ   ] wich[tig.]=ne?
```

Datum 37 ((Grundschule, Kleinstadt 1, G 121) L’in, M, S’in)

```
001  L'in  °hh also GANZ (ä²) wichtig?
002        °hh DU musst (.) janina-
003        (-)
004        wEIter üben (.) LEsen?
005        (--)
006        das was du geLEsen hast-
007        (1.0)
008        am besten der mama laut erZÄHlen?
009        (1.5)
010        oder nimmst dir die KÖnigsgeschichten-=
011        =dann kannst du_s auch alLEIne,
012        °h IMmer gut lEsen üben;
013        (1.0)
014        DANN kucken-
```

```
015        was HAB ich gelesen;=ja?
016 S'in   hm,
```

In allen Fällen werden diejenigen Äußerungen, die das eigentliche Beratungshandeln repräsentieren, durch den Ausdruck „ganz wichtig", einer Verbindung aus Gradpartikel und evaluativem Adjektiv, gerahmt. Dieser Ausdruck ist der betreffenden Äußerung entweder vorangestellt (Datum 37) oder aber nachgestellt (Datum 33, 36). Vorangestelltes „ganz wichtig" fungiert, gemeinsam mit dem folgenden Äußerungsteil, mitunter als eine „Operator-Skopus-Struktur", wie sie von Barden/Elstermann/Fiehler (2001) beschrieben wurde. In Datum 37 übernimmt „GANZ äˀ wichtig" die Rolle des „Operators":[287] In formaler Hinsicht ist zunächst die Projektionskraft zu nennen, die dieser Ausdruck besitzt. So eröffnet die Lehrerin mittels „GANZ äˀ wichtig" eine Leerstelle für ihre weiteren Ausführungen; erwartbar ist, dass in der Folge dargelegt wird, was als „GANZ äˀ wichtig" klassifiziert wird. Die Aufmerksamkeit der Schülerin wird damit auf den noch ausstehenden zweiten Teil, den „Skopus", gelenkt. In inhaltlicher Hinsicht fungiert der „Operator" also als eine Verstehensanweisung für die Rezipientin: Sie wird darüber informiert, dass das nun Folgende in der Argumentation der Lehrerin einen zentralen Stellenwert einnimmt und für die gerade verhandelte Gesprächsthematik von besonderer Relevanz ist. Die Realisierung des „Skopus" ab Zeile 002 löst schließlich die eröffnete Projektion ein; der Schülerin wird übermittelt, dass es von zentraler Bedeutung ist, zuhause „LEsen" (Z. 004) zu üben, ja „IMmer gut lEsen [zu, LW] üben" (Z. 012). Vorangestelltes „ganz wichtig" findet also immer dann Verwendung, wenn die Aufmerksamkeit der RezipientInnen gezielt auf das folgende Beratungshandeln gerichtet werden soll. Nachgestelltes „ganz wichtig" kommt immer wieder dann zum Einsatz, wenn konditionell relevante verbale Reaktionen der RezipientInnen auf das *Beraten* hin ausbleiben bzw. lediglich in Form von Minimalantworten geliefert werden. In Datum 33 und 36 etwa zeigen die angesprochenen SchülerInnen – trotz Aufforderung der Lehrerin (Datum 33, Zeile 004: „damit du das HÖ:RST;=*ja*?"; Datum 36, Zeile 002: „°hhh GANZ gut lEsen üben;=*ne*?") keine verbal identifizierbaren Reaktionen. Die erwartbare qualifizierte Stellungnahme zur angedachten Vorgehensweise bleibt damit aus, und die Lehrkräfte sehen sich entsprechend dazu veranlasst, den Stellenwert des Gesagten nachträglich hervorzuheben.

287 Eine Zusammenstellung essentieller Kriterien von „Operator-Skopus-Strukturen", wie sie für die folgenden Ausführungen zugrunde gelegt werden, findet sich u. a. in Barden/Elstermann/Fiehler (2001: 199–203).

Locher (2006: 119) beschreibt verwandte Phrasen wie „It is important…“ in Anlehnung an Holmes (1995) als „boosters“:

> ‚Boosting‘ devices „intensify or emphasize the force“ of an utterance (Holmes 1995: 76). In the context of advising, boosters were categorized as such when there is emphasis on a certain aspect of advice, or on the importance of a point being made.

Die beschriebenen Funktionen zeigen ihre Gültigkeit auch für das in Elternsprechtagsgesprächen realisierte *Beraten* der Lehrkräfte: Durch die Verwendung von vorangestelltem oder nachgestelltem „ganz wichtig“ indizieren diese den AdressatInnen, dass der präsentierte bzw. noch zu präsentierende Beratungsinhalt von zentraler Bedeutung im Hinblick auf die Lösung des diskutierten Problems ist. Locher (2006: 141) argumentiert, dass „the notion of power and expertise will play a role with such boosters“, was mit Blick auf die vorliegenden Gespräche an der Institution Schule ebenfalls Bestätigung findet: Durch die Bewertung eines bestimmten Vorgehens, etwa als ein „ganz wichtiges“, konstruieren sich Lehrkräfte als ExpertInnen, die über das Wissen in Bezug auf geeignete Lösungsmaßnahmen verfügen. Sie sind in der Lage, bestimmte Strategien in ihrem Wert einschätzen und hinsichtlich ihrer Praktikabilität für das Gegenüber beurteilen zu können. Ihnen obliegt es damit auch, den RezipientInnen dementsprechend zu kommunizieren, welches zukünftige Handeln vor dem Hintergrund des aufgerissenen Problemkomplexes essentiell zu sein scheint.

In Kapitel 7.2 wurde der Versuch unternommen, das sprachliche Spektrum der konversationellen Aktivität *Beraten* vor dem Gattungshintergrund zu rekonstruieren. Aufgezeigt wurden nicht nur verschiedene syntaktische Äußerungsformate, auf die Lehrkräfte zur Durchführung der Aktivität zurückgreifen, sondern zudem ausgewählte lexiko-semantische Mittel und typische interaktive Verfahren. In dem sich anschließenden Subkapitel gilt es nun, die spezifischen Reaktionen der Eltern und SchülerInnen auf das *Beraten* genauer zu analysieren.

7.3 Reaktionen auf *Beraten*

Aus den bisherigen Ausführungen wird deutlich, dass das *Beraten* der Lehrkräfte sowohl an Eltern als auch an SchülerInnen gerichtet sein kann, was diese jeweils vor die kommunikative Aufgabe stellt, auf das Gesagte in irgendeiner Form zu reagieren. Im Folgenden geht es darum, eben diese Reaktionen einer genaueren formalen und funktionalen Analyse zu unterziehen.

7.3.1 SchülerInnen

Im vorliegenden Korpus lassen sich verschiedene Reaktionen der SchülerInnen auf *Beraten* voneinander unterscheiden. Eine wichtige Rolle bei der Klassifikation der verschiedenen Reaktionen spielt die Frage, ob das von den Lehrkräften durchgeführte *Beraten* von den SchülerInnen zuvor selbst eingefordert wurde oder nicht. Im Falle selbst eingeforderten *Beratens* durch die SchülerInnen zeigen sich in den Daten fast ausschließlich Beispiele, in denen diese die von den Lehrkräften erwogenen Maßnahmen akzeptieren bzw. annehmen, sie sich also dazu bereit erklären, die Empfehlungen auch tatsächlich umzusetzen.[288] Datum 38 verdeutlicht dies. Direkt zu Gesprächsbeginn äußert die Schülerin den Wunsch, von der Lehrerin beraten zu werden, wie sie ihre Leistung im Unterrichtsfach Deutsch verbessern kann. Im Laufe des Gesprächs kommt es zur Nennung verschiedener Handlungsempfehlungen durch die Lehrerin, deren Umsetzung dazu dienen kann, eine bessere Note im Mündlichen zu erzielen. So rät die Lehrerin der Schülerin etwa, im Rahmen ihrer Wortmeldungen auch Fragen zu formulieren, die nicht verstandene Unterrichtsinhalte betreffen. Auf diese Weise kann die Schülerin demonstrieren, dass sie das Unterrichtsgeschehen aktiv verfolgt und das Gesagte zu reflektieren imstande ist, auch wenn ihr Verständnis der Materie noch nicht direkt gewährleistet ist. Ein weiterer Ratschlag an die Schülerin besteht darin, einen ständig störenden Klassenkameraden besonnen darauf hinzuweisen, dass dessen Verhalten gar nicht witzig erscheint, sondern vielmehr Störungen verursacht und die übrigen MitschülerInnen an der aktiven Mitarbeit am Unterricht hindert. Im Anschluss an die Realisierung des Beratungshandelns bekräftigt die Lehrerin die Schülerin in ihrem Vorhaben, selbst aktiv an ihrem Problem zu arbeiten, indem sie das Gesagte umsetzt.

Datum 38 ((Gymnasium, Großstadt 3, G 54) L'in, M, S'in)

```
001 L'in  (dˀ) du (.) merkst jetzt SELber,
002       du musst was TUN?
003       dir f: [schwim]men sonst die FELle weg,
004 S'in         [ja;    ]
005 L'in  und dann bist du SELber gefragt.
006       (1.0)
```

288 Die Annahme der Empfehlung heißt freilich zunächst nur, dass die SchülerInnen das von den Lehrkräften Gesagte situativ akzeptieren; die Reaktion sagt nichts darüber aus, ob die SchülerInnen die anvisierte Maßnahme zu einem späteren Zeitpunkt auch tatsächlich in die Tat umsetzen.

```
007         ne?
008  S‘in   ich MACH das.
009         (--)
010  L‘in   ja;
011  S‘in   ich bin jetzt auch noch mEhr motiVIERT?
012         (-)
013         (a? ich-)
014  L‘in   ja dann sieh ZU,=
015         =dass du den SCHWUNG jetzt auch mit
            rÜbernimmst;
```

In Zeile 004 gibt die Schülerin mittels „ja;“ zu erkennen, dass sie den Ausführungen der Lehrerin beipflichtet und sie nun selbst „was TUN“ (Z. 002) muss. Auf den wiederholenden Zusatz der Lehrerin hin, dass die Schülerin jetzt „SELber gefragt“ (Z. 005), also zum Handeln aufgerufen ist, versichert diese durch „ich MACH das.“ (Z. 008) ihre Zustimmung zu den im Gespräch erwogenen zukünftigen Maßnahmen. Sie demonstriert damit die Annahme des von ihr selbst eingeforderten *Beratens* und verweist in der Folge zudem auf den positiven Einfluss, den das Gesagte auf ihre Motivation (zur Realisierung der Maßnahmen) hat: „ich bin jetzt auch noch mEhr motiVIERT?“ (Z. 011). Die Lehrerin hebt schließlich hervor, dass die Schülerin diesen „SCHWUNG“ (Z. 015) bzw. diese hohe Motivation nutzen soll, um sich des konstatierten Problems auf die beschriebene Art und Weise anzunehmen.

Gespräche, in denen SchülerInnen das *Beraten* durch Lehrkräfte zuvor selbst initiiert haben, tauchen im Korpus selten auf. Viel häufiger ergeben sich Situationen, in denen Lehrkräfte den SchülerInnen Empfehlungen geben, die von diesen nicht unmittelbar eingefordert wurden. Welche Reaktionen auf dieses nicht eingeforderte *Beraten* lassen sich in den Daten ausmachen? Bereits in Kapitel 5.2.2.3 wurde ausführlicher dargestellt, dass SchülerInnen in Elternsprechtagsgesprächen häufig Redebeiträge produzieren, die dem Griceschen „Kooperationsprinzip“ (Meggle 1993: 248) zuwiderlaufen: So wurden etwa Beispiele analysiert, in denen der Informationsgehalt der SchülerInnenäußerung der jeweiligen Gesprächssituation bzw. dem lokalen Gesprächskontext unangemessen erscheint (siehe etwa Datum 27 und 28 in dem besagten Kapitel 5). Vergleichbare unkooperative Verhaltensweisen lassen sich tendenziell auch in den Reaktionen auf unaufgefordertes *Beraten* beobachten. Geradezu Ausnahmen bilden Fälle wie der folgende, in dem der Schüler durch seine Antwort explizit verdeutlicht, dass er die Empfehlung der Lehrerin annimmt:

Datum 39 ((Gymnasium, Großstadt 3, G 57) L'in, M, S)

```
001  L‘in  das wÄre was um dich äh::: SELber-
002        damit du dich SELber dran erInnern kannst,
003        dass du dich MELden musst;=
004        =du legst am ANfang der stunde (.) drei vier
           stIfte raus;
005        (---)
006  S     JA:;=
007        =den kenn i DEN trick kenn [ich noch  ] aus der
008  L‘in                             [DE:N trick]
     S     grUndschule.
     L‘in  kennst_e;
009  S     JA;
010        und dann legst [du die    ] ins etuI zurück,
011  S                    [((hustet))]
012  L‘in  wenn du dich äh: beTEIligt hast;
013        (1.5)
014        das is einfach für einen sElber ne erINnerung;
015        (-)
016        das is glaub ich GAR nich so schlEcht;
017  S     ich GLAUB das versUch ich mal.
018  L‘in  verSUchen_we das mal.
```

In den Zeilen 001–002 berät die Lehrerin den Schüler unaufgefordert, wie die mündliche Mitarbeit im Fach Deutsch verbessert werden kann: Sie führt aus, dass es empfehlenswert ist, sich zu Stundenbeginn „drei vier stIfte“ (Z. 004) herauszulegen, die nach erfolgter Wortmeldung dann „ins etuI zurück[gelegt]“ (Z. 010) werden können. Die Präsenz der auf dem Tisch liegenden Stifte dient dem Schüler dabei als „erINnerung“ (Z. 014), dass eine bestimmte Anzahl an Wortmeldungen in der jeweiligen Unterrichtsstunde noch erfolgen muss. In Zeile 017 kommt es schließlich zur Annahme der Empfehlung durch den Schüler mittels „ich GLAUB das versUch ich mal.“, nachdem dieser kurz zuvor darauf hingewiesen hat, dass er diesen „trick [...] noch aus der grUndschule“ (Z. 007) kennt.

Wie angedeutet, finden sich in den Daten nur selten derartige explizite Ratifikationen des nicht eingeforderten *Beratens* durch die SchülerInnen. Häufiger dagegen treten im Korpus Fälle auf, in denen verbale Reaktionen gänzlich ausbleiben, die SchülerInnen schweigen. Datum 40 liefert ein solches Beispiel. Die Interagierenden unterhalten sich über den Umstand, dass der Schüler des Öfte-

ren abgelenkt ist und es ihm daher nicht gelingt, diverse Aufgaben noch im Rahmen der Unterrichtsstunde zu vollenden. In der Folge präsentiert der Lehrer dem Schüler eine Handlungsmöglichkeit, die zur Lösung des Problems beitragen kann.

Datum 40 ((Hauptschule, Großstadt 1, G 102) L, V, S)

```
001  L      du musst EINfach-
002         (1.5)
003         ABblocken und sagen-
004         wenn mir jemand mit mir QUATschen will,
005         dann soll er woanders hingehen,
006         (--)
007         wenn jemand mit mir zuSAMmenarbeiten will;
008         und deshalb SITZT ihr ja zusammen an diesem
            tisch-
009         (1.0)
010         wenn_de mit mir ARbeiten möchtest,
011         (-)
012         bist du HERZlich willkommen.
013         aber QUATSCH (.) MIR (.) NICH die ohren voll.
014         (--)
```

Um Störungen durch andere zu vermeiden und dadurch ein effizienteres Arbeiten zu ermöglichen, rät die Lehrkraft dem Schüler ab Zeile 001, diejenigen Mitschüler dezidiert abzuweisen, die nur „QUATschen" (Z. 004) wollen. Eine erwartbare Reaktion des Schülers bleibt aus, woraufhin der Lehrer nach einer mittleren Pause in Zeile 006 dazu ansetzt, seine bisherigen Ausführungen zu elaborieren. Er legt dem Schüler nahe, nur diejenigen MitschülerInnen als TischnachbarInnen zu akzeptieren, die gewillt sind, „zuSAMmen[zu]arbeiten" (Z. 007). In Form direkter Redewiedergabe präsentiert er diesem ab Zeile 010, wie gegenüber den übrigen KlassenkameradInnen zu verfahren ist: „wenn_de mit mir ARbeiten möchtest, (-) bist du HERZlich willkommen. aber QUATSCH (.) MIR (.) NICH die ohren voll." Der Schüler enthält sich auch hier einer Antwort, in der er Stellung zu den von der Lehrkraft erörterten Maßnahmen bezieht. In der Folge gelingt es

dem Lehrer nicht, eine entsprechende verbale Reaktion des Schülers zu mobilisieren.[289]

Neben dem Schweigen der SchülerInnen finden sich darüber hinaus wiederholt Fälle, in denen diese als Reaktion auf fremdinitiiertes *Beraten* lediglich Minimalantworten produzieren. Datum 25, das bereits vorgestellt wurde, liefert Beispiele sowohl für ausbleibende verbale Reaktionen als auch Minimalantworten.

Datum 25 ((Gymnasium 2, Großstadt 2, G 11) L'in, M, V, S)

```
006 L'in  nu:r beim nächsten mal musst du n bisschen
          genauer LEsen,
007       und-
008 S     ja;
009 L'in  °hh ne?=
010       =zuhause vielleicht auch n bisschen meh:r
          LERnen;=
011       oder wei? ä zumindest alle AUfgaben ANkucken-=
012       =die wir mal geMACHT haben;
013       (-)
014       du musst ja nich jEde aufgabe noch mal LÖsen,
015       sondern: (.) sich das EInfach mal ANschauen;
016 S     hm,
017       (3.0)
018 L'in  ja;
019       (1.0)
020       haben sie SONST noch frAgen;
```

In Zeile 006 gibt die Lehrerin dem Schüler den nicht eingeforderten Rat, sich in zukünftigen Arbeiten die Aufgabenstellung „n bisschen genauer [durchzu]LEsen“, um die jeweiligen Inhalte in adäquater Form bearbeiten zu können (was in der Vergangenheit aufgrund des ungenauen Lesens des Schülers ein Problem darstellte). Mittels des Responsivs „ja;“ (Z. 008) produziert der Schüler im Anschluss eine Minimalantwort, in der er die Ausführungen der Lehrerin zwar nicht ausführlicher kommentiert, diese jedoch in relativ knapper Form ratifiziert.[290] Auffällig ist nun das im Folgenden zu beobachtende Verhalten des Schülers, das

289 In dem hier nicht weiter abgedruckten Fortlauf des Gesprächs initiiert der Lehrer schließlich einen Themenwechsel, indem er auf das Sozialverhalten des Schülers genauer eingeht. Der Schüler selbst beteiligt sich nun wieder in verbaler Form an der Interaktion.

290 Zu „ja“ als Responsiv siehe ausführlich Imo (2013: 161–174) sowie Hoffmann (2008).

zutage tritt, als die Lehrerin ihr Beratungshandeln ab Zeile 010 fortsetzt. Während sie den Schüler zunächst noch dazu angehalten hat, die Aufgabenstellung genauer zu rezipieren, was aus dessen Sicht eine vergleichbar leicht umzusetzende Maßnahme darstellen dürfte, thematisiert sie nun, was darüber hinaus „zuhause" (Z. 010) getan werden kann: Sie schlägt vor, dort „vielleicht auch n bisschen meh:r [zu] LERnen" (Z. 010), sich „zumindest alle AUfgaben AN[zu]kucken" (Z. 011), die gemeinsam in der Schule angefertigt wurden; im Rahmen dieses Handelns vollzieht die Lehrerin einen Eingriff in das Privatleben des Schülers, das jenseits der Schule stattfindet. Auf diesen beschriebenen Rat hin lässt der Schüler keine erkennbare verbale Reaktion erkennen, und es entsteht eine Pause (Z. 013). Dass vermutlich auch keine nonverbale Zustimmung zu dem Gesagten erfolgt, ließe sich aus der Folgereaktion der Lehrerin ableiten. So nutzt diese die entstehende Pause dazu, ihre Handlungsempfehlung zu modifizieren, also eine Maßnahme vorzuschlagen, deren Umsetzung für den Schüler vermeintlich akzeptabler erscheint: Sie verweist darauf, dass „ja nich jEde aufgabe" (Z. 014) noch mal gelöst werden muss, womit sie den Umfang der von dem Schüler potentiell zu erledigenden Arbeit reduziert (in Zeile 011 hieß es noch: „alle AUFgaben"). Das im vorliegenden Datum zu beobachtende sprachliche Verhalten der Lehrerin ist nicht untypisch für Kontexte, in denen SprecherInnen entstehende Pausen als eine Art Zurückweisung oder Ablehnung des bisher Gesagten durch ihr Gegenüber interpretieren. So konstatiert etwa Heritage (1984: 274), dass „if first speakers can analyse a pause as prefatory to rejection, they can use the time to step in to modify and revise the first utterance to a more ‚attractive' or ‚acceptable' form [...]." Freilich ist es allein auf Basis von Audiodaten (in denen Gestik und Mimik nicht erfasst werden) schwierig, darüber zu entscheiden, ob sich das Verhalten des Schülers als „rejection" des *Beratens* deuten lässt. Fakt ist jedoch, dass der Schüler auch nach der Modifikation des Gesagten durch die Lehrerin in Zeile 016 keine Reaktion zeigt, die auf eine Annahme der Empfehlungen schließen lässt. Stattdessen produziert er mit „hm," ein Signal, das der Lehrkraft potentiell die Möglichkeit gibt, ihre Rede fortsetzen zu können. Der Schüler enthält sich damit einer konkreten Stellungnahme, verdeutlicht aber, dass er das bisher Gesagte rezipiert hat. Die Lehrerin selbst kommentiert diese Minimalreaktion des Schülers nicht weiter. Es folgt eine auffällig lange, dreisekündige Pause in Zeile 017 und anschließend die Initiierung eines Themenwechsels durch die Lehrerin.

Offen bleibt die Frage, wie dieser Befund zu deuten ist, wie also das Verhalten bzw. die Reaktionen des Schülers im obigen Transkript zu erklären sein könnten; eine rein auf das Datum bezogene sequenzielle Analyse gibt nicht in ausreichender Form Aufschluss über mögliche Hintergründe, die dem Schülerhandeln

zugrunde liegen könnten. Deppermann (2000: 102) argumentiert, dass bei der Untersuchung von Gesprächsdaten „nahezu in jedem Falle“ gesprächsexternes Wissen der Analysierenden eine Rolle spielt, also Wissen, das „durch die Daten selbst nicht bereit gestellt[ ]“ wird. Hierzu zählt er u. a. „*theoretisches Wissen*, vor allem über konversationsanalytische Konstrukte und Untersuchungsergebnisse“. Untersuchungsergebnisse aus der Konversationsanalyse, die im Hinblick auf die präsentierte offene Frage möglicherweise Erklärungsansätze liefern könnten, stammen u. a. von Heritage/Sefi (2001). In ihrer erwähnten Studie zu Interaktionen zwischen „health visitors“ und „first time mothers“ beobachten die AutorInnen ein Phänomen, das dem oben beschriebenen ähnelt: Sie beschreiben, dass „first time mothers“ als Reaktion auf eine Beratung durch „health visitors“ häufig Rückmeldungen wie „mm hm“, „yeh“ oder „that’s right“ produzieren (vgl. Heritage/Sefi 2001: 395). Rückmeldungen dieser Art, wie sie auch der Schüler in Form von „hm,“ (Z. 016) produziert, werden von den AutorInnen der Klasse der „unmarked acknowledgments“ zugeordnet und funktional wie folgt charakterisiert:

> *Unmarked acknowledgments*: Here mothers respond to advice in ways that avoid acknowledging it as informative and that avoid overtly accepting it. Although they do not involve the overt rejection of advice, we shall argue that unmarked acknowledgements represent a response form that is resistant to advice and that may imply rejection of the advice that is given. (Heritage/Sefi 2001: 391)

Durch den Umstand, dass diese Rückmeldeformen „primarily ‚continuative‘ in character“ (Heritage/Sefi 2001: 395) sind, sie also in erster Linie als Fortsetzungssignale fungieren, vermeiden es RezipientInnen, das Gesagte explizit als *Beraten* zu behandeln. Sie können nach Heritage/Sefi (2001: 398) damit als „forms of resistance in themselves“ angesehen werden.[291]

Ob man tatsächlich so weit gehen und Verhaltensweisen wie die des Schülers als Resistenz auffassen kann, ist auf Basis der bestehenden Datenlage eine abschließend nicht zu klärende Frage. Mögliche Belege für die Gültigkeit einer solchen Resistenzthese, also die Annahme, dass SchülerInnen mitunter eine Abwehrhaltung einnehmen, wenn Lehrkräfte im Rahmen von Beratungshandeln in deren Handlungsspielraum eindringen, liefert Datum 41. Die Lehrerin berät die Schülerin, was diese gegen die unzureichende mündliche Mitarbeit tun kann; sie favorisiert dabei das Verfahren mit den „STIFten“ (Z. 001), die von der Schülerin

291 Siehe hierzu Heritage/Sefi (2001: 402): „As already noted, unmarked acknowledgements, in the way that they avoid receipting advice as advice, constitute a form of resistance to its delivery.“

zunächst herausgelegt und nach erfolgter Meldung wieder in das Etui gelegt werden können.

Datum 41 ((Gymnasium, Großstadt 3, G 34) L'in, M, S'in, S)

001 L'in mit den STIFten.
002 (-)
003 M DAS is ne gUte sache.
004 (1.0)
005 lEgst dir [drei STIFte hin,]
006 L'in [hast du das schon] bei den anderen mädels mal MITgekriegt?
007 M hm_hm,
008 S'in **nö:.**
009 L'in nö:?
010 (1.0)
011 mit äh MIA hab ich das jetzt zum beispiel AUCH mündlich einfach nur besprochen;
012 aber das funktionIErt teilweise wirklich GUT;=
013 =du legst dir am ANfang der stunde,
014 sagen_we drei bis VIER-
015 (-)
016 besser VIER;
017 M ((lacht leise))
018 L'in stIfte aus dem etui RAUS,
019 (-)
020 und für jeden BEItrag,=
021 =den du dann geLEIStet hat,
022 darfst du EInen stift-
023 darfst du wieder ins etuI tun.
024 (1.5)
025 S'in <<len> **a:[ha:;]**>
026 L'in [dein] BRUder kennt das system AUch;
027 hat_er mir gesAgt.
028 S [hm:::,]
029 M [ja: (.) von [herrn] BERG]mann.
030 L'in [hm,]
031 ja;
032 M geNA[U.]
033 L'in [das] funktioniert WIRKlich ganz gut;

```
034           dann wirst du einfach dran erINnert,
035           w_wenn da die ganzen stIfte noch LIEgen,
036           dass du (.) noch (.) was SAgen musst in der
              stunde.
037           (1.5)
038  S'in     <<len> a:ha:.>
039           (---)
040  L'in     (du) bist NICH so begeistert;=ne?
041  S'in     [nein.]
042  M        [ ( ) ]doch [das IS doch (ne) gute] idEE;
043  L'in                 [waRUM nich;          ]
044  S'in     WEISS nich.
045           (--)
046  L'in     was STÖRT dich denn da drAn;
047           (--)
048  S'in     WEISS nich.
049           (2.0)
050  L'in     hast du denn ANGST dich zu melden in der
              stunde,
051           oder-
052           (-)
053  S'in     nö:.
```

Auf den Vorschlag der Lehrerin, das Vorgehen „mit den STIFten“ (Z. 001) praktizieren zu können, reagiert die Schülerin zunächst mit Schweigen (Z. 002). Stattdessen liefert die Mutter eine positive Bewertung des Vorschlags („DAS is ne gUte sache.“; Z. 003) und beginnt selbst mit einer Erklärung, wie diese Maßnahme in die Tat umzusetzen ist: „lEgst dir drei STIFte hin,“ (Z. 005). Sie wird dabei in Zeile 006 von der Lehrerin unterbrochen, die die Schülerin nun direkt adressiert und fragt, ob diese die besagte Vorgehensweise „bei den anderen mädels mal MITgekriegt“ (Z. 006) hat. Auffallend mit Blick auf das Folgende sind nun die inhaltlich divergierenden Reaktionen der Beteiligten: Während die Mutter die Frage der Lehrerin mittels „hm_hm,“ (Z. 007) bejaht, womit sie zum Ausdruck bringt, dass ihre Tochter dieses Verfahren durchaus kennt bzw. kennen müsste, verneint die Schülerin diese in Form der Antwortpartikel „nö.“ (Z. 008). Imo (i.V.b: 16) zeigt auf, dass ein allein stehendes „nein“ (oder in diesem Fall „nö“), wie es von der Schülerin produziert wird, gemeinhin dispräferiert ist:

> [E]s hat ein starkes Potential der Gesichtsbedrohung und weist Konnotationen nicht nur einer negativen Antwort/Reaktion auf, sondern auch der Aufkündigung der Gesprächskooperation; es findet sich daher in Alltagsinteraktionen bestenfalls (und auch da selten) in Streitsituationen.

Dass die Lehrerin die Reaktion der Schülerin als eine durchaus unkooperative auffasst, zeigt sich an der verwunderten Nachfrage in Form der Echostruktur „nö:?“ (Z. 009), mittels derer sie die auf „nein/nö“ eigentlich erwartbare Explikation oder Elaboration des Gesagten einklagt (vgl. Imo i.V.b). Statt der Lieferung einer konditionell relevanten Antwort der Schülerin erfolgt jedoch lediglich eine Pause. Dies führt dazu, dass die Lehrerin in den Zeilen 011 bis 023 nun selbst eine Erklärung liefert, wie die erwogene Maßnahme umgesetzt werden kann (eine bestimmte Anzahl an Stiften auf den Tisch legen, die im Anschluss an Wortmeldungen entfernt werden können). Auch in Zeile 024 reagiert die Schülerin zunächst nicht, ehe sie in Form von „a:ha:;“ einen „Erkenntnisprozessmarker“ (Imo 2009a) produziert, der prosodisch durch das langsame Sprechen und die Dehnungen stark markiert ist: Zwar bringt die Schülerin ihr Verständnis des Gesagten zum Ausdruck, kontextualisiert jedoch, dass sie von dem Vorschlag nicht begeistert ist. Diese Interpretation von „a:ha:;“ ist keine, die von außen an das Datum herangetragen wurde, sondern eine, die sich sequenziell belegen lässt, wenn man den Fortlauf der Interaktion betrachtet: Nach dem (motivierenden?) Hinweis der Lehrerin, dass der im Gespräch anwesende Bruder der Schülerin das „system“ (Z. 026) mit den Stiften ebenfalls kennt, sowie weiteren Ausführungen hinsichtlich der Vorteile dieses Vorgehens (Z. 033–036) ist die Schülerin erneut dazu aufgerufen, Stellung zu beziehen. Es folgt abermals eine Pause (Z. 037), ehe sie die Produktion des prosodisch markierten Erkenntnisprozessmarkers „a:ha:.“ (Z. 038) wiederholt. Wie die Antwort der Schülerin von der Lehrerin ausgelegt wird, zeigt sich anhand der Verstehensdokumentation in Zeile 040: „(du) bist NICH so begeistert;=ne?“. Damit verdeutlicht die Lehrerin, dass sie den Erkenntnisprozessmarker der Schülerin als ein Zeichen deutet, das den Widerwillen gegenüber den geäußerten Handlungsvorschlägen zum Ausdruck bringt. Die Schülerin pflichtet der Lehrerin im Anschluss mittels „nein.“ (Z. 041) bei und scheint erneut nicht motiviert, ihren Standpunkt genauer auszuführen. Die bisherige Analyse verdeutlicht also, wie die Schülerin nicht zuletzt im Rahmen der vielen Schweigephasen sowie ihrer (z. T. verzögert produzierten) Minimalantworten durchaus ihre resistente Haltung hinsichtlich der Ratschläge der Lehrerin zum Ausdruck bringt. Auch im Fortlauf des Gesprächs lässt sich die Schülerin zu keiner elaborierten Stellungnahme bewegen, derartige Versuche der Lehrerin scheitern. Auf die zweimalige Nachfrage, „waRUM“ (Z. 043) der Schülerin dieses Prozedere nicht gefällt bzw. „was“ (Z. 046) diese daran konkret stört, folgen eben-

falls keine ausreichend informativen Antworten; die Schülerin verweist stattdessen wiederholt darauf, dass sie hierzu keine Angaben machen kann („WEISS nich.“; Z. 044, Z. 048). Auch ein letzter Versuch der Lehrerin, die zugrunde liegende Problematik genauer zu ergründen, scheitert: Auf die Nachfrage hin, ob die Schülerin schlicht Angst vor Wortmeldungen hat („hast du denn ANGST dich zu melden in der stunde, oder-“; Z. 050–051), produziert diese lediglich ein weiteres „nö.“ (Z. 053), womit sie nicht nur die Frage verneint, sondern zugleich ein weiteres Mal ihren Unmut zur Lieferung einer fundierten Antwort kundtut.[292] Die Analyse von Datum 41 demonstriert, dass die Lehrerin das Verhalten der Schülerin durchaus als Resistenz interpretiert und entsprechend reagiert; es zeigt sich also folglich, dass resistentes SchülerInnenverhalten als Reaktion auf fremdinitiiertes *Beraten* im Kontext der Gattung Elternsprechtagsgespräch gewiss anzutreffen ist.

Eine abschließende Beurteilung im Hinblick auf die Reaktionen der SchülerInnen auf fremdinitiiertes *Beraten* vorzunehmen, erscheint vor dem Hintergrund der Datenlage nur schwer möglich. Fakt ist, dass sich nur wenige Fälle finden lassen, in denen SchülerInnen die Empfehlungen der Lehrkräfte annehmen oder aber ihre Resistenz gegenüber den erörterten Maßnahmen in expliziter Form zum Ausdruck bringen. Meist produzieren diese nur Minimalantworten (denen keine eindeutig interpretierbaren sprachlichen Handlungen der Lehrkräfte folgen) oder schweigen. Derartige Reaktionen der SchülerInnen sind ohne die Existenz von Videodaten, die Aufschluss über Gestik und Mimik geben, nicht in angemessener Form zu analysieren. Erschwerend kommt hinzu, dass auch die entsprechenden ethnographischen Daten nicht zur Verfügung stehen, etwa Interviews

---

292 Auffällig ist in diesem Zusammenhang die zweimalige Verwendung der Antwortpartikel „nö“ statt „nein“ durch die Schülerin (in Zeile 008 und 053). Besagtes „nö“ dient in diesem Kontext nicht allein der Verneinung, sondern es wird (im Vergleich zu „nein“) in gewisser Weise eine Art „Gleichgültigkeit“ bzw. „Desinteresse“ gegenüber dem Gesagten kontextualisiert (aus selbigem Grund wäre es beispielsweise auch nur schwer vorstellbar, auf die Frage eines/r Vorgesetzten, ob die für ihn/sie anzufertigende Arbeit schon erledigt sei, mit „nö“ zu antworten). Untersuchungen, die sich mit der Antwortpartikel „nein“ sowie seinen Varianten beschäftigt haben, haben die Funktionen von „nö“ (im Vergleich zu „nein“) bislang weitgehend ausgeklammert. Zifonun/Strecker/Hoffmann 1997: 379) beschreiben „[nœ, nø:]“ als norddeutsche Umgangssprache, gehen auf das funktionale Potential dieser Formen allerdings nicht weiter ein. Auch Imo (i.V.b: 32–33), der sich als einer der wenigen umfassend mit der Variantenvielfalt von „nein“ auseinandersetzt, thematisiert „nö“ nur am Rande: So diskutiert er „nö“ etwa als eine Form emphatisch aufgeladener Negation, wenn es äußerungsfinal zum Einsatz kommt (etwa in: „gibts noch FRAgen ihrerseits?“ – „im moment NICHT nö.“).

mit den Beteiligten, die bisweilen auf Handlungsmotive schließen lassen könnten. Verschiedene Forschungsergebnisse zu dem Phänomen des „silent child“, wie sie bereits in Kapitel 2.1 präsentiert wurden, haben nicht zuletzt aufgrund des Fehlens multimodaler sowie geeigneter ethnographischer Daten nur begrenzte Aussagekraft. Über etwaige Gründe, die einem solchen Handeln zugrunde liegen, kann im Rahmen dieser Arbeit letztlich nur spekuliert werden: Schweigen SchülerInnen, um sich von den Lehrkräften nicht auf verschiedene Maßnahmen festlegen und damit in ihrem Handlungsspielraum einschränken zu lassen? (vgl. Silverman/Baker/Keogh 1998: 238) Vermeiden sie verbale Reaktionen, um sich mit den anderen Gleichaltrigen solidarisch zu erklären?[293] Produzieren sie lediglich Minimalantworten, um den Erwachsenen die eigene Gleichgültigkeit in Bezug auf das Gesagte vor Augen zu führen?

7.3.2 Eltern

Während sich bei SchülerInnen unterschiedliche Reaktionen auf fremd- und selbstinitiiertes *Beraten* zeigen, ist dies bei Eltern nicht der Fall. Sie begrüßen – unabhängig davon, ob das *Beraten* selbst explizit eingefordert oder aber von den Lehrkräften unaufgefordert realisiert wurde – die Tatsache, dass Lehrkräfte Hilfestellungen geben, und erklären sich mit den thematisierten Maßnahmen meist einverstanden bzw. nehmen die Empfehlungen an. Das bereits präsentierte Datum 3 liefert ein Beispiel für die Reaktion der Eltern auf selbstinitiiertes, Datum 44 für die auf fremdinitiiertes *Beraten*. In Datum 3 gibt die Lehrerin der Mutter Hilfestellung, wie die Leistung des Sohnes im Unterrichtsfach Mathematik verbessert werden kann. In Datum 42 geht es um das Problem, dass der Schüler im Unterricht stets abgelenkt ist. Die Lehrerin schlägt den anwesenden Eltern vor, die bereits von der Familie konsultierte Psychologin am Schulunterricht teilnehmen und das defizitäre Sozialverhalten des Schülers im Klassenzimmer selbst beobachten zu lassen.

Datum 3 ((Gymnasium 2, Großstadt 2, G 22) L’in, M)

```
001        (2.0)
002  M     irgendwelche TIPPS,
```

293 Hierzu Silverman/Baker/Keogh (1998: 238): „To enter into the problem-definition or resolution in an active way would align the young person with his or her elders possibly against other young people.“

003 wie man sozusagen seine (.) mathematischen fähigkeiten verBESsern könnte?
004 (1.0)
005 L'in °hh m: im: (.) BUCH sind immer: so aufgaben zum Üben;
006 (-)
007 drin am ende eines jeden kaPItels;
008 und die lösung(en) DAzu,
009 die stehen auch im SCHÜlerbuch drin.
010 M **ja**:,
011 L'in (al) SOwas könnte man zum beispiel mal machen;
012 oder (dˀ)°hhh ähm:: ja;=
013 =ansonsten auch vielleicht die aufgaben:: noch mal: RECHnen,
014 die wir in der SCHUle gemacht haben,

Datum 42 (Gymnasium, Großstadt 3, G 35), L'in, M, V)

001 L'in ich dEnke dass die ABlenkung äh:-
002 °hh HIE:R,
003 (-)
004 im im im KLASsenraum,=
005 =sich vielleicht noch mal ANders zeigt,
006 als wenn_er dann bei ner psychologin im EINzel[gespräch] is.
007 V [ja;]
008 L'in ich WEISS nich genau-
009 ob_s da mal ne iDEE wäre,
010 dass sich äˀ dass sich ä jemand das mal dann HIER anguckt-
011 wie er sich HIER (.) zeigt;
012 (-)
013 [WEISS ich nich] ob [das ne mÖg]lichkeit wäre.
014 M [hm::,]
015 V [hm::,]
016 (-)
017 L'in sagen wir mal im natÜrlichen geSCHEhen;=ne?
((In den folgenden, ausgesparten Sekunden berichtet die Lehrerin detailliert darüber, wie der Schüler im Unterricht „wegdriftet".))
018 M **und das vielleicht wäre keine schlechte iDEE,**

```
019          jetzt ( ) zu SAgen,
020          dass die vielleicht soll °hh einmal zum
             UNterricht kommen,
021  L'in    ja;
022          (--)
023          das hab ich nämlich geDACHT.
```

Die Reaktionen der Eltern, die eine Zustimmung zu dem Gesagten indizieren, können unterschiedlich ausfallen: So finden sich in den Daten nicht nur feste Phrasen, wie z. B. „keine schlechte iDEE“ (Datum 42, Z. 018), die eine positive Bewertung und damit eine Annahme der Lösungsstrategien zum Ausdruck bringen. Auch kommen Responsive, wie etwa „ja:“ (Datum 3, Z. 010), zum Einsatz, die „sequenziell affirmierend auf eine Vorgängeräußerung reagier[en]“ (Imo 2013: 161) und das angedachte Vorgehen damit ratifizieren. Dass die Resonanz der Eltern auf das *Beraten* der Lehrkräfte meist positiv ausfällt, liegt im spezifischen Setting, also der institutionellen Rahmung der Interaktionssituation begründet. Wie bereits in Kapitel 5.2.1 ausführlich beschrieben wurde, bieten diese Interaktionen den Lehrkräften und Eltern die Möglichkeit zur Umsetzung des vom Schulgesetz beschriebenen, geteilten Bildungs- und Erziehungsauftrags. Dies umfasst allen voran die gemeinsame Besprechung und Evaluation der Lern- und Leistungsentwicklung sowie des Sozialverhaltens der SchülerInnen. In einer solchen interaktiven Umgebung ist ein *Beraten* durch Lehrkräfte, wie etwaige Defizite verbessert werden können, stets erwartbar, ja von den Eltern grundsätzlich erwünscht.[294]

Nicht unerwähnt bleiben soll zudem eine weitere Beobachtung, die sich mit Blick auf das Korpus immer wieder machen lässt: Handlungsempfehlungen bzw. -vorschläge von Lehrkräften, die dem Zwecke der Problemlösung dienen, scheinen Eltern ideale Anschlussmöglichkeiten bzw. Vorlagen zu liefern, sich in ihrer Identität als „gute Eltern“ zu präsentieren. So können sie in diesem Rahmen vorführen, was bereits eigenmächtig unternommen wurde, um das Problem zu bearbeiten, ja dass das Unternommene gar mit dem übereinstimmt, was von den Lehrkräften erwogen wurde. Das oben bereits vorgestellte Datum 16[295] kennzeichnet ein Beispiel hierfür.

294 Ähnliches konstatiert Limberg (2010: 238) für universitäre Sprechstundengespräche: „The office hour is an interactional arena that promotes the use of advice, often leading students to expect advice even if they do not explicitly request it.“

295 Hier wurde ein längerer Gesprächsausschnitt gewählt.

Datum 16 ((Grundschule, Kleinstadt 1, G 132) L'in, M)

001 L'in JA:;=
002 =aber sie haben schon RECHT;
003 wenn das mit den HAUSaufgaben schon so lAnge is-
004 °h also es gIbt ja auch so konzentratiONSgeschichten:-
005 ähm:-
006 (--)
007 mit LÜK(.)kästen und [so weiter;]=ne?=
008 M [hm:,]
009 L'in =dass man DA vielleicht einfach ma °hh sacht-
010 ZEHN minuten;
011 (-)
012 mit mit EIeruhr oder so;
013 M h[m:,]
014 L'in [ma ZE]HN minuten kOnzentriert;
015 ohne HIER kucken ohne dA kucken-
016 sondern mal KONzentriert wegarbeiten;=
017 weiß nich ob_s (.) ihnen so liegt mit so_m m beLOHnungssystem-
018 zehn AUFkle[ber,]
019 M [hm:][:,]
020 L'in [da] gibt_s ne überRAschung oder irgendwas-
021 °h dass er aber WIRKlich-
022 WIRKlich noch mal so:-
023 von der PIke auf sag ich ma lErnt,
024 °hh be[i ner SAche zu bleiben;]
025 M [sich zu konzenTRIERN;]=
026 L'in [sich zu] konzenTRIERN;
027 M [=hm:,]
028 L'in und dann langsam die ZEIT zu [steigern;]
029 M **[bei den HAUSauf]gaben ham_wer das AUch schonmal versucht;**
030 L'in ham_se AUCH [(schon mal probiert;)]
031 M **[auch mi_m ha[2] mi_m] [HAUShalts]wecker;**

```
032 L'in  [ja:,      ]
033 M     aber-
034       (-)
035       ja ich hat dat geFÜHL,=
036       =der setzt sich NOCH mehr unter [druck;]
037 L'in                                  [ah    ] JA:;
038       dass es nach HINten
          [losgegangen is;           ]
039 M     [und macht dadurch noch MEHR] [feh ]ler;
040 L'in                                [ja:;]
041 M     ja:;
042       un dann hab ich mir halt die zeit geNOMmen;=
043       =un-
```

In Form einer umfangreichen Beratungssequenz präsentiert die Lehrerin der Mutter ab Zeile 004 zunächst verschiedene Handlungsansätze, die einer Problemlösung potentiell zuträglich sind. Sie verweist in Zeile 007 auf die Existenz von LÜK-Kästen und führt im Anschluss daran aus, wie konkret damit verfahren werden kann. Im Zuge ihrer Ausführungen schlägt sie zudem den Einsatz einer „EIeruhr" (Z. 012) vor, mittels derer sich die genaue Zeit bemessen lässt, in der der Schüler sich auf die Erledigung einer bestimmten Aufgabe konzentrieren soll. Erwogen wird zudem, ein „beLOHnungssystem" (Z. 017) zu praktizieren, was positiven Einfluss auf die Motivation des Schülers haben kann. Ab Zeile 029 kommt es zur Reaktion der Mutter auf das Gesagte: Sie macht deutlich, dass die Eltern das beschriebene Prozedere „bei den HAUSaufgaben [...] AUch schon mal versucht" (Z. 029) haben, ebenso unter Verwendung eines „HAUShaltswecker[s]" (Z. 031). Die Mutter verdeutlicht damit die eigenen, bereits erfolgten Initiativen im Hinblick auf eine Problemlösung. In der Folge präsentiert sie sich als aufmerksame Beobachterin ihres Kindes, indem sie aufzeigt, weshalb das von der Lehrerin vorgeschlagene und von der Familie in der Vergangenheit bereits umgesetzte Verfahren mit der Zeitmessung in ihren Augen inadäquat erscheint: So legt sie ihre Laiinnenperspektive („ich hat dat geFÜHL,"; Z. 035) dar, dass die betreffende Methode ihren Sohn „NOCH mehr unter druck" (Z. 036) setzt, was schließlich zu „noch MEHR fehler[n]" (Z. 039) führt. Ihre elaborierte Reaktion auf das *Beraten* durch die Lehrerin endet schließlich wie folgt: „un dann hab ich mir halt die zeit geNOMmen;" (Z. 042). Mittels der in die Äußerung integrierten Modalpartikel „halt", der Thurmair (1989: 125) die Merkmale <KONNEX> und <PLAUSIBEL> zu-

ordnet, signalisiert die Mutter, dass es vor dem Hintergrund der bisherigen Ausführungen nur allzu logisch erscheint, sich als „gute Mutter" nun selbst die Zeit zu nehmen, um mit der Tochter bestimmte Übungen durchzuführen.

Dass derartige, in den Reaktionen auf *Beraten* anzutreffende Selbstdarstellungen als „gute Eltern" bisweilen auf positive Resonanz bei Lehrkräften stoßen, zeigt das folgende, bereits präsentierte Datum 36:

Datum 36 ((Grundschule, Kleinstadt 1, G 117) L'in, M, S'in)

```
027  L'in  °h deshalb LEsen lesen lesen is ganz wichtig,
028  M     <<pp> hm,>
029  L'in  und der mama erZÄHlen;=
030        =oder clementIne vorlesen und er [ZÄHlen; ]
031  M                                      [<<f> die]
           lesen GEgenseitig;>
032  L'in  SUper;
033  M     sie liest IHR vor,
034        umgekehrt geNAUso;
035  L'in  [SEHR gut.]
```

Nachdem die Lehrerin in Zeile 027 auf den hohen Stellenwert des Lesens im Kontext der Bearbeitung von Rechtschreibproblemen hingewiesen hat, schlägt sie der Schülerin vor, den Eltern oder Geschwistern das Gelesene zu „erZÄhlen" (Z. 029, 030) bzw. „vor[zu]lesen" (Z. 030). Noch vor dem Abschluss des Gesagten unterbricht die Mutter die Lehrerin in Zeile 031:[296] Mittels „die lesen GEgenseitig; (…) sie liest IHR vor, umgekehrt geNAUso;" (Z. 031–034) hebt sie hervor, dass das angedachte Vorgehen bereits in die Tat umgesetzt wird. Die Mutter liefert damit einen Einblick in diejenigen schulorientierten Praktiken, die innerhalb der Familie realisiert werden und die den im Gespräch erwogenen Maßnahmen entsprechen. Die Lehrerin würdigt dies, indem sie das beschriebene Vorgehen in Form

296 Beratungssequenzen, in denen Eltern für die SchülerInnen das Wort ergreifen und stellvertretend für diese antworten, bilden in den Daten keine Seltenheit. Generell mag hier der Umstand, sich als gutes Elternteil präsentieren zu wollen, eine wichtige Rolle spielen. Durch dieses vorschnelle Reagieren können Eltern kundtun, dass sie die Vorschläge der Lehrkräfte in jedem Fall begrüßen, unabhängig davon, was ihr Kind antwortet. Sie präsentieren sich damit als außerordentlich schulorientiert und gewillt, eine Verbesserung der derzeitigen Situation in jedem Fall herbeizuführen und die erwogenen Maßnahmen mitzutragen.

von „SUper;“ (Z. 032) und „SEHR gut.“ (Z. 035) überaus positiv bewertet; sie konstruiert sich damit wiederum als Expertin, die in der Lage ist, das Handeln der Eltern hinsichtlich seiner Tauglichkeit zu begutachten.

Im Folgenden gilt es nun, die wichtigsten Ergebnisse des gesamten Kapitels abschließend noch einmal zusammenzufassen.

7.4 Zusammenfassung

„Beraten bedeutet […], jemandem zu sagen, was das Beste für ihn ist“, schreibt Searle (1971: 105) in seiner Theorie der Sprechakte. Gemäß dieser Aussage wäre rein intuitiv zu erwarten, dass es sich bei *Beraten* um eine aus Sicht der beteiligten Interagierenden vergleichsweise unproblematische Aktivität handeln dürfte: Person A teilt Person B in aller Offenheit mit, was ihres Erachtens „das Beste“ für sie ist, was also getan werden kann, um Problem X zu lösen. Person B ist glücklich, eine Lösung für ihr Problem gefunden zu haben und bedankt sich bei Person A für die Hilfestellung. Wirft man einen Blick auf authentische Interaktionssituationen wie Elternsprechtagsgespräche, zeigt sich, dass *Beraten* keineswegs als eine unproblematisch durchzuführende Aktivität erscheint, sondern vielmehr als eine solche, die ganz verschiedene kommunikative Anforderungen nicht nur an die Ratgebenden selbst, sondern an alle Beteiligten stellt. Zusammen hängt dies u. a. damit, dass im Rahmen von *Beraten* ein Wissensgefälle zwischen den Beteiligten etabliert wird und soziale Hierarchien unter ihnen aktiviert werden, es zur Konstruktion situativer Identitäten als ExpertIn und LaiIn kommt.

Welche der besagten kommunikativen Anforderungen an die Interagierenden gestellt werden, zeigt sich bereits mit Blick auf die *Initiierung von Beraten*: Aus Sicht der Eltern verbindet sich mit dem Ersuchen von Hilfe die Gefahr, sich als eine Partei zu präsentieren, die nicht über das Wissen verfügt bzw. nicht in der Lage ist, die eigenen Probleme selbstständig zu lösen. Es ist daher nicht verwunderlich, dass diese auf verschiedene sprachliche Verfahren zurückgreifen, um bei den Lehrkräften einen solchen Eindruck gar nicht erst entstehen zu lassen: In ihren Anliegensformulierungen tendieren Eltern beispielsweise dazu, die zu bearbeitenden Probleme herunterzustufen und/oder zu ent-individualisieren. Sie führen zudem ihre reflektierten subjektiven Theorien hinsichtlich der Ursachen des Problems vor und liefern eigene Lösungsansätze gleich mit; auf diese Weise präsentieren sich Eltern als „gute, schulorientierte Eltern“, die sich als pädagogische LaiInnen bereits selbst Gedanken zum problematischen Sachverhalt gemacht haben.

Die *Durchführung von Beraten* selbst wiederum stellt Lehrkräfte vor verschiedene kommunikative Aufgaben: Zu bedenken ist, dass LehrerInnen sich im Zuge

des *Beratens* situativ zu ExpertInnen erheben und die RezipientInnen als LaiInnen mit Wissensdefiziten positionieren. Dieser Umstand mag gerade in solchen Kontexten von besonderer Brisanz sein, in denen Erwachsene untereinander über das verhandeln, was für Kinder vermeintlich „das Beste" ist, in denen Lehrkräfte mit den Erziehungsberechtigten der SchülerInnen darüber beraten, was im Rahmen der Familie zur Problemlösung unternommen werden könnte/müsste.[297] Lehrkräfte sehen sich nun mit der kommunikativen Aufgabe konfrontiert, die durch das *Beraten* entstehende Gesichtsbedrohung für Eltern abzuschwächen, d. h. deren Handlungsspielraum oder Autonomie nicht zu sehr einzuschränken bzw. zu gefährden und diesen zu signalisieren, dass sie trotz ihres LaInnenstatus als kompetente AkteurInnen begriffen werden. Vor diesem Hintergrund ist etwa der zur Realisierung des *Beratens* dienende vermehrte Gebrauch ausgewählter Deklarativ- oder Fragesatzsatzkonstruktionen bei weitgehender Vermeidung von Imperativen zu erklären: So kann eine konkrete, an die RezipientInnen gerichtete Handlungsaufforderung umgangen und die Optionalität im Hinblick auf zukünftige Vorgehensweisen betont werden. Gleiches gilt auch für verschiedene lexikosemantische Mittel (etwa der Verzicht auf den Gebrauch des Modalverbs „müssen" gegenüber den Eltern) und interaktive Verfahren (etwa die Präferenz für den Einsatz indirekter Formen der Adressierung, wie z. B. „man"). Doch Lehrkräfte müssen in ihrem sprachlichen Handeln nicht allein auf ihr Gegenüber Rücksicht nehmen, sondern zudem ihren eigenen Status als ExpertInnen vor potentiellen (zukünftigen) Bedrohungen behaupten: Vor diesem Hintergrund macht es durchaus Sinn, auf die Erteilung ultimativer Ratschläge weitgehend zu verzichten, kann im Falle eines etwaigen Scheiterns doch darauf verwiesen werden, dass ein definitives Gelingen einer bestimmten Maßnahme nie in Aussicht gestellt wurde.

In den *Reaktionen auf Beraten* wird schließlich ablesbar, dass das aus LehrerInnensicht „Beste" eine Kategorie ist, die aus unterschiedlichen Blickwinkeln zu betrachten ist. Während Eltern meist die Annahme der lehrerseitigen Handlungsempfehlungen indizieren, sie eine Beratung – egal ob zuvor explizit eingefordert oder nicht – also grundsätzlich begrüßen, tritt bei den SchülerInnen ein anderes Bild zutage: Im Falle unaufgeforderten *Beratens* zeigen sich diese häufig unkooperativ und lassen Reaktionen vermissen, die auf eine eindeutige Annahme

297 Siehe hierzu auch die an Lehrkräfte gerichteten, mahnenden Worte Kampmüllers (1961: 88): „[E]s sei davor gewarnt, das Wort ‚Sprechstunde' allzu medizinisch und bürokratisch aufzufassen. Der Lehrer darf sich nicht überlegen dünken und nur verordnen wollen – Erziehung kann man nicht verordnen –, er muß sich auf die Stufe der Gleichberechtigung mit den Eltern zur gemeinsamen Beratung zusammenschließen."

oder Ablehnung des Gesagten schließen lassen. Es ist daher fragwürdig, ob SchülerInnen das Gesagte tatsächlich dahingehend interpretieren, als handelte es sich nur um „das Beste“ für die eigene Person. Möglicherweise ist diese Art der Unkooperativität vielmehr Ausdruck einer passiven Resistenz der SchülerInnen gegenüber den Beschlüssen der Erwachsenen. Welche genauen Ursachen diesem Verhalten tatsächlich zugrunde liegen, bleibt aufgrund des Fehlens multimodaler sowie ethnographischer Daten aber letztlich spekulativ.

Die obige Zusammenfassung zeigt also, dass *Beraten* eine Aktivität darstellt, die weit mehr beinhaltet, als lediglich „jemandem zu sagen, was das Beste für ihn ist“. Sowohl die Initiierung und Durchführung von *Beraten* als auch die Reaktionen darauf stellen die im Gespräch Anwesenden vor verschiedene kommunikative Aufgaben, die es zu lösen gilt und die diese Aktivität vor dem Gattungshintergrund als eine hochgradig komplexe erscheinen lassen.

8 Die konversationelle Aktivität *Zuschreiben von Verantwortung*

Datum 1 ((Gesamtschule, Großstadt 1, G 91) L, M, S'in)

```
001  M    ich hatte KEIne zeit für
          meine kInder;
002  L    h[m:,]
003  M     [DES]wegen hat sie so
          gelaufen.
004       (--)
005  L    nee::;
006       das mü DÜRfen sie sich nich
          nur alLEIN die schuld geben.
007       (1.0)
008       also-
009  M    ja;
010       [(  )              ]
011  L    [sind sie nich nur
          alLEIne für verAnt]wortlich;
012       sondern das is auch die
          TOCHter für verAntwortlich.
```

Datum 2 ((Hauptschule, Großstadt 1, G 105) L'in, M, S)

```
001  L'in aber ich MEIne da reicht ei
          reiche EIne (.) ein
          AUsgleich;
002       aber ich SAG_s (-) °h äh
          [konstantin noch mal genau.]
003  M    [KÖNnen wir dat denn jetzt ]
          Irgendwie-=
004       =jetzt in den letzten paar
          wochen verstÄrkt überWAchen?
005       (---)
006       oder (.) is er jetzt wIrklich
          SELber dafür verantwortlich;
```

Neben dem *Informieren* und dem *Beraten* stellt das *Zuschreiben von Verantwortung* eine weitere der in Kapitel 5.3.2.2 aufgeführten Kernaktivitäten dar, die von den GesprächsteilnehmerInnen in den Interaktionen durchgeführt werden. Bevor im Rahmen dieses Kapitels eine genauere sprachwissenschaftliche Analyse dieser konversationellen Aktivität vorgenommen werden kann, gilt es zunächst, das Verständnis von „Verantwortung" genauer zu klären, um diesen Begriff für die folgende Darstellung operationalisierbar zu machen. Das Duden-Universalwörterbuch (2011: 1865–1866) ordnet dem Substantiv „Verantwortung" die folgenden beiden Bedeutungen zu, die auch für die weiteren Ausführungen dieser Arbeit zugrunde gelegt werden:

DOI 10.1515/9783110476019

a) [mit einer bestimmten Aufgabe, einer bestimmten Stellung verbundene] Verpflichtung, dafür zu sorgen, dass (innerhalb eines bestimmten Rahmens) alles einen möglichst guten Verlauf nimmt, das jeweils Notwendige u. Richtige getan wird u. möglichst kein Schaden entsteht [...];

b) Verpflichtung, für etw. Geschehenes einzustehen [u. sich zu verantworten] [...].[298]

Deutlich wird hier, dass der Begriff „Verantwortung" nicht nur eine zukunftsbezogene, sondern auch eine die Vergangenheit inkludierende Dimension aufweist: So kann er sich sowohl auf zukünftig noch auszuführende Handlungen beziehen, als auch auf solche, die bereits in zurückliegender Zeit realisiert wurden.[299] Die eingangs präsentierten Beispiele aus Datum 1 und 2 veranschaulichen, dass sich auch die Interagierenden selbst – im Zuge der Verwendung von Ethnobegriffen bzw. -konzepten – an diesem doppelten Verständnis von „Verantwortung" orientieren: In Datum 1 führt die Mutter die zurückliegenden schlechten Leistungen der Schülerin („DESwegen hat sie so gelaufen"[300]; Z. 003) zunächst darauf zurück, dass sie selbst „KEIne zeit" (Z. 001) hatte, sich in ausreichender Form um ihre Kinder zu kümmern. Dieses Argument wird von dem Lehrer in der Folge verneint: So gibt er zu verstehen, dass sich die Mutter „nich nur alLEIN die schuld geben" (Z. 006) darf, sie also nicht „alLEIne [da]für verAntwortlich" (Z. 011) ist.[301] Gemäß der Sichtweise des Lehrers trifft die Verantwortung bzw. Schuld für die negative Entwicklung „auch die TOCHter" (Z. 012). Datum 1 stellt folglich ein Beispiel für einen solchen Fall dar, in dem von den Interagierenden darüber diskutiert wird, wer genau sich für etwas in der Vergangenheit Geschehenes, das negativ bewertet wird, zu verantworten hat. In Datum 2 hingegen wird

---

298 Siehe hierzu auch Schütz (1972: 256), der diese Bedeutung von Verantwortung mit „verantwortlich sein *für*" widergibt; so ist „ein Mensch *für* das verantwortlich, was er tat; [...]".

299 Auf die Komplexität des Begriffs „responsibility" verweisen auch Solin/Östman (2012: 288): „The complexity of the term is at least partly due to the multiple and even opposing meanings that it has. The adjective *responsible* can refer both to someone who is to blame (‚He was responsible for the accident') and someone who is trustworthy (‚He is a responsible parent'). The noun ‚responsibility' can also be used to refer to the duties attached to a particular position (‚the responsibilities of a minister')." Auch Knapp (2015: 197) fasst „Verantwortung" als einen Gegenstand auf, der mit Blick auf Vergangenheits- und Zukunftsbezüge zu konzeptualisieren ist.

300 Bei der Mutter handelt es sich um eine Nichtmuttersprachlerin mit größeren Sprachproblemen im Deutschen. Die Äußerung „DESwegen hat sie so gelaufen" (Z. 003) ließe sich paraphrasieren mit „deswegen ist es so schlecht bei meiner Tochter gelaufen".

301 „Verantwortung" und „Schuld" lassen sich hier als Synonyme begreifen, siehe auch den Eintrag zum Adjektiv „verantwortlich" im Duden-Universalwörterbuch (2011: 1865), in dem als eine von drei Bedeutungen genannt wird: *„für etw. die Verantwortung [...] tragend, schuld an etw.*".

der Begriff „verantwortlich" (Z. 006) von den Interagierenden dazu verwendet, um auf eine bestimmte, in der Zukunft liegende Handlung anzuspielen. Nachdem die Lehrerin kundgetan hat, dass der Schüler in notenmäßiger Hinsicht „ein[en] AUSgleich" (Z. 001) benötigt, um nicht eine potentiell versetzungsgefährdende Zensur auf dem Zeugnis zu erhalten, schaltet sich die Mutter ein: Sie fragt die Lehrerin danach, ob die Eltern den Lernprozess des Schülers „in den letzten paar wochen [des Schulhalbjahres, LW] verstÄrkt überWAchen" (Z. 004) können oder aber ob ihr Sohn „jetzt wIrklich SELber dafür verantwortlich" (Z. 006) ist. In diesem Beispiel zeigt sich also jenes von den Beteiligten zugrunde gelegte Verständnis von „Verantwortung", das die „Verpflichtung" für eine Person beinhaltet, „dafür zu sorgen, dass [...] alles einen möglichst guten Verlauf nimmt". Deutlich wird, dass es in beiden Fällen um die Aushandlung von Verantwortlichkeiten geht, die im einen Fall vergangenes, im anderen zukünftiges Handeln bestimmter Personen betreffen.

Ziel des vorliegenden Kapitels ist es, sich der Aushandlung von Verantwortung im Kontext von Elternsprechtagsgesprächen aus einer gesprächsanalytischen Perspektive genauer anzunehmen; hierbei wird – mit Solin/Östman (2012: 289) – davon ausgegangen, dass

> [r]esponsible selves, identities and relations are not perceived as predetermined and stable, but as constructed and negotiated in discourse, in interactions and texts; responsibility can be taken on, denied, assigned to other participants and evaded.

Diskutiert werden – wie auch schon beim *Informieren* und *Beraten* – ausschließlich diejenigen Formen von Verantwortungsaushandlungen, die die in den Gesprächen behandelten Kernthemen betreffen: die Lern- und Leistungsentwicklung und/oder das Verhalten der SchülerInnen. Kapitel 8.1 liefert die exemplarische Analyse eines ausgewählten Elternsprechtagsgesprächs, anhand derer nachvollzogen werden kann, welche sprachlichen Mittel von den Interagierenden zum *Zuschreiben von Verantwortung* im Hinblick auf Vergangenes eingesetzt werden. Kapitel 8.2 repräsentiert die exemplarische Analyse eines bestimmten syntaktischen Formats, der „...mal kucken/schauen/sehen..."-Konstruktion, die von den Interagierenden zum *Zuschreiben von Verantwortung* hinsichtlich Zukünftigem verwendet wird.[302]

---

302 Mit der Aushandlung von Verantwortung in Elternsprechtagsgesprächen habe ich mich in Wegner (2015) und Bennewitz/Wegner (2015) ebenfalls befasst. Zentrale Ergebnisse dieser Untersuchungen werden im folgenden Kapitel dargestellt.

8.1 *Zuschreiben von Verantwortung* im Hinblick auf Vergangenes – die exemplarische Analyse eines ausgewählten Elternsprechtagsgesprächs

Zum *Zuschreiben von Verantwortung* im Hinblick auf Vergangenes kommt es in den vorliegenden Elternsprechtagsgesprächen insbesondere dann, wenn sich bei SchülerInnen Probleme im Hinblick auf deren Lern- und Leistungsentwicklung und/oder Sozialverhalten zeigen; Gesprächsstellen, an denen über derartige Defizite der SchülerInnen verhandelt wird, bilden bisweilen den lokalen Ausgangspunkt für die Entstehung einer moralischen Kommunikation[303] hinsichtlich der Frage, welche Partei die Verantwortung bzw. Schuld für diese unerwünschten Entwicklungen trägt (vgl. Bennewitz/Wegner 2015).[304] Im Rahmen dieses Kapitels gilt es, anhand der exemplarischen Untersuchung eines Elternsprechtagsgesprächs zu zeigen, wie Prozesse der Verantwortungszuschreibung konkret ablaufen können. Die detaillierte sequenzielle Analyse eines einzelnen Gesprächs bietet sich hier insofern an, als nachvollziehbar wird, wie verschiedene Verantwortlichkeiten allmählich zum inhaltlichen Gegenstand eines solchen Elternsprechtagsgesprächs werden und welche interaktiven Konsequenzen sich aus der Verhandlung dieser für den weiteren Gesprächsverlauf ergeben können. Dass die Bearbeitung von Verantwortungsfragen – wie sich mit Blick auf das Korpus zeigt – gewisse (aus normativer Perspektive unerwünschte) Gesprächsdynamiken freisetzen kann, lässt sich nur dann veranschaulichen, wenn der „soziale[] Vorgang in seiner Entwicklung“ (Günthner 1993: 230) nachvollzogen wird.

Das für die folgende Analyse ausgewählte Fallbeispiel entstammt einem Elternsprechtagsgespräch an einem Gymnasium. Zu den GesprächsteilnehmerInnen zählen die Lehrerin, die Mutter, der Vater und die Schülerin. Das gesamte Gespräch weist eine Dauer von insgesamt 07:40 Minuten auf; für die folgende

---

303 Wie bereits in Kapitel 5.2.2 dargestellt wurde, orientiere ich mich bei dem Konzept „moralische Kommunikation“ an Bergmann/Luckmann (1999). Unter „moralischer Kommunikation“ fassen die Autoren Gesprächssequenzen, in denen es zu „Momente[n] der Achtung oder Mißachtung, also der sozialen Wertschätzung“ von Personen kommt und dazu „ein situativer Bezug auf übersituative Vorstellungen von ‚gut‘ und ‚böse‘ bzw. vom ‚guten Leben‘“ vorgenommen wird (Bergmann/Luckmann 1999: 22); es handelt sich – zusammengefasst – also um „ein nach den Kriterien ‚gut‘ und ‚böse‘ urteilendes Reden über Menschen“ (Bergmann/Luckmann 1999: 26).

304 Diese Beobachtung macht auch Knapp (2015: 206–207) mit Bezug auf ihr Korpus: „Nach dem Stand meiner bisherigen Analysen wird die Verantwortung insbesondere in den Gesprächen ausgehandelt, in denen unangepasstes Verhalten oder defizitäre Leistungen besprochen werden.“

Untersuchung wurde ein Ausschnitt mit einer Dauer von 03:23 Minuten gewählt, der mit dem unmittelbaren Beginn des Gesprächs bzw. der Aufnahme einsetzt.[305]

8.1.1 Der thematische Einstieg in das Gespräch

Datum 3 repräsentiert den thematischen Einstieg in das Gespräch, der sich unmittelbar nach der Realisierung der rituellen Eröffnungssequenztypen (gegenseitige Identifizierung, Begrüßung etc.[306]) durch die GesprächsteilnehmerInnen vollzieht:

Datum 3 ((Gymnasium 2, Großstadt 2, G 16) L'in, M, V, S'in)

```
001  L'in  so (.) ich HAB ähm:-
002        ja vielleicht sag ich als erstes was zur
           sonstigen MITarbeit, °hh
003        ähm:::-
004        (0.5)
005        und zwar in mathemaTIK?
006        ((Jemand atmet ein und aus.))
007        (2.5)
```

Nach einem Abbruch der syntaktischen Struktur in Zeile 001 („so (.) ich HAB ähm:-") führt die Lehrerin ab Zeile 002 die „sonstige[] MITarbeit" (Z. 002) der Schülerin im Unterrichtsfach „mathemaTIK" (Z. 005) als erstes Gesprächsthema ein. Unter dem Begriff „sonstige Mitarbeit" werden im schulischen Kontext gemeinhin diejenigen Leistungen der SchülerInnen zusammengefasst, die jenseits von Klassenarbeiten oder Klausuren erbracht werden: Berücksichtigt werden hier in erster Linie die mündliche Beteiligung, etwa in Form von Unterrichtsbeiträgen oder Referaten, aber auch schriftliche Leistungen, wie beispielsweise die Anfertigung von Protokollen, Postern etc. Mit Blick auf Zeile 006 bzw. 007 zeigt sich, dass die RezipientInnen, also Mutter, Vater und Schülerin, keinen Gebrauch

305 Zur Analyse des folgenden Gesprächs siehe auch Bennewitz/Wegner (2015: 91–101).

306 Ausführlicher zu den „core opening sequences" siehe etwa Schegloff (1986: 117–118) sowie die Darstellung in Kapitel 5.3.1.

davon machen, an der „turnübergaberelevanten Stelle"[307] das Rederecht zu übernehmen. Damit gilt das erste Gesprächsthema „sonstige Mitarbeit" als gesetzt, wie der Blick auf den weiteren Fortlauf der Interaktion in Datum 4 bestätigt.

8.1.2 Die kritische Perspektive der Lehrerin auf die Schülerin

Ab Zeile 008 beginnt die Lehrerin damit, die Anwesenden über den Leistungsstand der Schülerin im Mündlichen zu informieren und im Rahmen dessen ihre kritische Perspektive auf Letztere darzulegen. Dies geschieht in Form einer direkten Adressierung der Schülerin („du"; Z. 009), während Vater und Mutter zunächst als „overhearing audience" (Heritage 1985) konstruiert werden. Auch wenn die Eltern damit nicht unmittelbar angesprochen werden, ist vor dem Hintergrund der Gattung (*Eltern*sprechtagsgespräch) jedoch klar, dass die folgenden Ausführungen maßgeblich für Vater und Mutter mitbestimmt sind.

Datum 4 ((Gymnasium 2, Großstadt 2, G 16) L'in, M, V, S'in)

```
008  L'in  war_s die E:RSten stunden-
009        warst du sehr STILL,
010        die letzten AUCH,
011        (1.5)
012        da hast du (.) dich irgendwie GAR nich
           gemeldet?
```

Im vorliegenden Transkriptausschnitt setzt die Lehrerin ihre RezipientInnen davon in Kenntnis, dass die Schülerin zu Beginn und gegen Ende des Schulhalbjahres „sehr STILL" (Z. 009) gewesen ist und sich „irgendwie GAR nich gemeldet" (Z. 012) hat. Die Lehrerin bedient sich hier einem bereits in Kapitel 6.5.1 – im Zusammenhang mit der Übermittlung negativer Evaluationen – ausführlich beschriebenen Verfahren konversationeller Indirektheit: Statt eine direkte Bewertung der mündlichen Mitarbeit vorzunehmen, etwa in Form von „mündlich warst du zu schlecht", liefert sie im Zuge ihrer Beobachtungsbeschreibung des Agierens der Schülerin im Unterricht („sehr STILL" und „GAR nich gemeldet") viel-

307 Zum Begriff „turnübergaberelevante Stelle" bzw. „übergaberelevante Stelle/*transition relevance place*" siehe Levinson (2000: 323).

mehr eine indirekte Evaluation derselben, die dem gesichtsbedrohenden Potential des *Informierens* Rechnung trägt.[308] Die Gesprächsbeteiligten können vor dem Hintergrund ihres Gattungswissens und ihres Ethnowissens über die Institution Schule somit inferieren, dass die Leistung der Schülerin von der Lehrerin als „normabweichend" eingestuft wird, wird von SchülerInnen doch die *aktive* Teilnahme am Unterricht, beispielsweise in Form von Wortmeldungen, erwartet.[309] Indem die Lehrkraft der Schülerin also attestiert, dass diese „sehr STILL" ist und sich „GAR nich [ ]meldet", verweist sie auf die Nicht-Erfüllung der an SchülerInnen im Rahmen des Schulunterrichts gestellten Erwartungen.

8.1.3 Die Konstitution des problematischen Sachverhalts und die allmähliche Entwicklung einer moralischen Kommunikation

Nach der Beobachtungsbeschreibung der Lehrerin, die eine Abweichung der Schülerin von der Norm zum Ausdruck bringt, entsteht in Zeile 013 zunächst eine längere Pause, die von den Beteiligten jedoch nicht zur Durchführung eines Sprecherwechsels benutzt wird. Die Lehrerin setzt im Anschluss ihre Ausführungen fort:

Datum 5 ((Gymnasium 2, Großstadt 2, G 16) L'in, M, V, S'in)

```
013        (---)
014  L'in  ich weiß nich waRUM?
015        (1.5)
016        kannst du mir das SAgen?
017        (---)
```

Mittels „ich weiß nich waRUM?" (Z. 014) äußert sie zunächst ein Wissensdefizit im Hinblick auf die Frage, aus welchen Gründen die Schülerin sich zu den beschriebenen Zeitpunkten „irgendwie GAR nich gemeldet" hat. Ohne den Einbezug multimodaler Ressourcen ist unklar, ob Zeile 014 ggf. eine an die Schülerin (oder womöglich auch an alle TeilnehmerInnen) gerichtete Deklarativsatzfrage

---

308 Zum gesichtsbedrohenden Potential negativer Evaluationen von SchülerInnen sowie zu verschiedenen Strategien, die Lehrkräfte im Zuge deren Übermittlung einsetzen, siehe ausführlich Kapitel 6.

309 Siehe hierzu den bereits in Kapitel 5.2.1 vorgestellten Passus aus dem Schulgesetz NRW (2010: § 42, Abs. 3), aus dem hervorgeht, dass SchülerInnen dazu verpflichtet sind, sich „aktiv" am Schulunterricht zu beteiligen, damit die Erfüllung der Bildungsziele erreicht werden kann.

darstellt.[310] Fakt ist, dass eine Antwort zunächst ausbleibt und die Lehrerin sich in der Folge in Form der Verwendung des Pronomens „du" nun direkt an die Schülerin wendet: „kannst du mir das SAgen?" (Z. 016).

Die hier vollzogenen Aktivitäten der Lehrerin bilden – wie im Folgenden darzustellen ist – gewissermaßen den Auftakt bzw. lokalen Ausgangspunkt für eine sich schrittweise vollziehende moralische Kommunikation in Bezug auf die Frage, welche der im Gespräch anwesenden Parteien die Verantwortung für die unzureichende mündliche Mitarbeit der Schülerin trägt, wer also – wie Schimanke (2013) es formuliert – „Schuld an den Schulproblemen des Kindes" ist. Es offenbart sich damit eine moralische Dimension von Elternsprechtagsgesprächen, die darin Niederschlag findet, dass meist in höchst impliziter Form eine Bewertung der unterschiedlichen Interagierenden und deren Handlungen nach den Kriterien „gut" und „schlecht" vorgenommen wird (vgl. Bergmann/Luckmann 1999: 22). Die moralische Bewertung bezieht sich dabei – wie zu zeigen sein wird – nicht auf das Handeln der Interagierenden im sich aktuell vollziehenden Elternsprechtagsgespräch, sondern auf deren Verhalten in zurückliegenden Unterrichtssituationen.[311]

Zur Verdeutlichung des Gesagten sei ein Blick zurück auf das Transkript geworfen: Durch „ich weiß nich waRUM?" (Z. 014) und „kannst du mir das SAgen?" (Z. 016) positioniert sich die Lehrerin selbst als unwissend im Hinblick auf etwaige Ursachen für die Defizite der Schülerin und erklärt diese verantwortlich für die Aufklärung dieses Sachverhalts. Die von der Lehrerin verwendete „ich weiß nich waRUM?"-Äußerung weist Parallelen zu jenen sprachlichen Mustern auf, mittels derer Interagierende – wie Günthner (1999a, 2000a) veranschaulicht – im Alltag moralisieren, etwa in Form von Vorwürfen. Günthner zufolge (1999a: 211–212) artikulieren Vorwürfe – vor dem Hintergrund der „Orientierung an sozialen Normen, deren Gültigkeit für alle Beteiligten angenommen wird" – „Regelverletzungen" (zumeist) anwesender Personen, indem sie „(implizit oder explizit) eine negative Bewertung [...] [deren, LW] Handlung, Verhaltensweise [...]" vornehmen. Das Agieren der „moralischen VorwurfsadressatInnen" wird als „deviant" konstruiert, es wird also von der Existenz möglicher (adäquaterer) Handlungsalternativen ausgegangen, die trotz der Tatsache, dass sie dem/der Adres-

---

310 Die hoch steigende letzte Tonhöhenbewegung spricht für den interrogativen Charakter dieser Äußerung.

311 Eine ähnliche Beobachtung machen auch Baker/Keogh (1997: 27) für ihre britischen LehrerIn-Eltern-Gespräche: „In these materials, the moral always refers elsewhere – outside the interview, to practices that go on in those other places, and mostly without reference to the morality of the talk-in-progress."

satIn bekannt waren, nicht durchgeführt wurden (vgl. Günthner 1999a: 212). Äußerungen wie „Ich versteh nicht WARUM“ bilden nach Günthner (1999a: 216) dabei ein beliebtes Muster zur Realisierung von Vorwürfen, geben diese „auf der denotativen Ebene ein Verstehensproblem vor und fordern [...] das Gegenüber zur Angabe von Gründen für die betreffende Handlung oder Verhaltensweise auf“. Das zeigt sich auch mit Blick auf das vorliegende Beispiel: Durch „ich weiß nich waRUM?“ markiert die Lehrerin ein Verstehensproblem hinsichtlich der vergangenen Verhaltensweisen der Schülerin. Diese wird zudem dazu angehalten, Gründe für das Verhalten zu nennen, das als „deviant“ bzw. „Regelverletzung“ herausgestellt wird: SchülerInnen sind – wie oben beschrieben – dazu verpflichtet, etwa im Rahmen von Wortbeiträgen ihre aktive Rezeption der Unterrichtsinhalte zu demonstrieren. Laut Aussagen der Lehrerin trifft dies für die erwähnte Schülerin in diesem Fall nicht zu. Geschieht dies auch in höchst impliziter Form, wird die Schülerin hier doch als eine potentiell „schlechte“ Kandidatin präsentiert, die nicht imstande ist, die an sie gehegten Erwartungen zu erfüllen bzw. ihren schulischen Verpflichtungen nachzukommen.

Die beschriebene Interpretation eines potentiellen Vorwurfs erhärtet sich mit Blick auf den weiteren Gesprächsverlauf, insbesondere die sich unmittelbar anschließende Reaktion der Schülerin:

Datum 6 ((Gymnasium 2, Großstadt 2, G 16) L’in, M, V, S’in)

018	S‘in	NEE: also-
019		(-)
020		also die LETZten stunden,
021		°h auf jeden fall versteh ich noch nich so GANZ thema,
022	L‘in	hm[hm,]
023	S‘in	[das] KANN ich nich so gut,
024	L‘in	hm_hm (-) oKAY,
025		(1.0)
026	S‘in	<<p, len> und die ERSten stunden;>
027		(0.5)
028	L‘in	<<p> GANZ am anfang war das.>
029		(2.5)
030	S‘in	<<p> hm:->
031	L‘in	WEIß_e wahrscheinlich nich mehr;=ne,

Als Reaktion auf die vorwurfsähnliche Handlung der Lehrerin, den ersten Teil der Paarsequenz, realisiert die Schülerin ab Zeile 020 eine Erklärung als zweiten

Paarteil – sie produziert damit eine für Vorwurfsäußerungen typische Folgehandlung (vgl. Günthner 1999a: 122; Goffman 1986: 25–28): Mit Bezugnahme auf die angesprochenen „LETZten [Unterrichts]stunden“ gibt sie an, das im Unterricht behandelte Thema „noch nich so GANZ“ (Z. 021) verstanden zu haben. Sie stimmt der Lehrerin in inhaltlicher Hinsicht damit zu, bestätigt also durchaus den vermittelten Eindruck einer defizitären sonstigen Mitarbeit, führt diese aber auf widrige situative Umstände zurück. Sie ist damit in der Lage, sich als eine Schülerin zu positionieren, die nicht grundsätzlich „schlecht“ ist, sondern die lediglich aufgrund ihrer Verstehensprobleme die an sie gestellten Anforderungen nicht erfüllen kann. Die Schülerin benutzt damit ein in dem vorliegenden Korpus häufiger anzutreffendes Argumentationsmuster: So rechtfertigen SchülerInnen ihre von den Erwachsenen konstatierten schlechten Leistungen immer wieder mit gescheiterten Verstehensprozessen, dass also bestimmte Unterrichtsinhalte nicht in hinreichender Form verstanden wurden. Im Zuge dieses Vorgehens reduzieren sie damit die eigene Verantwortung für den unerwünschten Zustand, wird dieser doch durch einen vermeintlich unbeeinflussbaren Faktor, nämlich das (Nicht-)Verstehen, begründet. Für das im Rahmen dieses Kapitels diskutierte Fallbeispiel ließe sich im Umkehrschluss sogar argumentieren, dass die Schülerin nicht nur die eigene Verantwortung für die Devianz reduziert, sondern sie die Lehrerin implizit mit einbezieht: So haben Lehrkräfte gemeinhin dafür Sorge zu tragen, dass es SchülerInnen ermöglicht wird, die zu vermittelnden Unterrichtsinhalte auch tatsächlich verstehen zu können.[312] Gelingt dies – wie im obigen Fall – nicht, trifft die Lehrkräfte zumindest eine Teilschuld.

Die Lehrerin akzeptiert die Erklärung der Schülerin in Zeile 024. Auf ihre anschließende Frage hin, aus welchen Gründen sich die Schülerin in den „ERSten stunden“ (Z. 026) des Halbjahres nicht beteiligt hat, folgt keine Antwort. Nach Zeile 031 scheint die Diskussion dieses problematischen Sachverhalts um die fehlende mündliche Mitarbeit der Schülerin zunächst beendet. So macht die Lehrerin – wie Datum 7 unten verdeutlicht – keine Anstalten, weiter darauf einzugehen. Sie lässt die von der Schülerin gegebene Erklärung in inhaltlicher Hinsicht unkommentiert stehen und geht dazu über, ihre Agenda weiter abzuarbeiten; dies manifestiert sich darin, die Anwesenden über die mündlichen Noten der

312 Auf diesen Umstand wird beispielsweise in der Allgemeinen Dienstordnung (2010: § 7, Abs. 2) explizit hingewiesen; so heißt es dort, dass Lehrkräfte bei der Vermittlung der Unterrichtsinhalte auf die „jeweiligen Lernvoraussetzungen und insbesondere Lernschwierigkeiten“ der SchülerInnen Rücksicht zu nehmen haben.

Schülerin zu informieren.[313] Mit Blick auf einen späteren Zeitpunkt der Interaktion offenbart sich allerdings, dass die Frage, wer die Verantwortung für die unzureichende mündliche Mitarbeit der Schülerin trägt, für die Interagierenden, insbesondere die Eltern und die Schülerin, nicht geklärt ist. Es kommt – wie sich mit Kuhlmann (Schimanke 2013) argumentieren lässt – zu einer Art „Schwarzer Peter-Spiel"[314], bei dem die Beteiligten die Verantwortung für das deviante Verhalten der Schülerin jeweils von sich weisen und diese der anderen Partei zuschreiben.

Wie angedeutet spielt die oben ausgeführte Problematik um die unzureichende Meldetätigkeit der Schülerin im sich unmittelbar anschließenden Gesprächsverlauf jedoch zunächst keine Rolle.

Datum 7 ((Gymnasium 2, Großstadt 2, G 16) L'in, M, V, S'in)

```
032 L'in  °h Aber ähm:-
033        (-)
034        die stunden daZWIschen,
035        da: (-) hab ich mir jetzt zwei ZWEIen,
036        eine DREI,
037        eine EINS aufgeschrieben:-
038        und dann eben (.) vier FÜNfen auch;
039        für die ERSten beiden-
040        und die LETZten beiden-
041        °hh also is das so wIld geMISCHT,
042        un:d-
043        (1.5)
044        ja.
045        da müssen wir mal kucken wie_s WEItergeht,=
```

313 Zu einer Analyse dieser Passage im Hinblick auf professionelles Kommunikationshandeln von LehrerInnen in Elternsprechtagsgesprächen siehe auch Meer/Wegner (i. Dr.).

314 Bei dem Vergleich von LehrerIn-Eltern-Gesprächen mit dem „Schwarzer Peter-Spiel" beruft sich Schimanke (2013) auf ein Gespräch, das sie mit dem Psychologen Klaus Kuhlmann geführt hat: „Eltern und Lehrer sprechen dieselbe Sprache, aber verstehen müssen sie sich deswegen trotzdem nicht richtig. Mal fühlt sich der Lehrer als Angeklagter, der beschuldigt wird, mal sind es die Eltern, die sich verteidigen müssen. Beide Parteien versuchen sich nämlich gegenseitig die Schuld zuzuschieben. Statt gemeinsam nach einer Lösung zu suchen, soll ein Schuldiger gefunden werden, der für die Schulprobleme des Kindes verantwortlich gemacht werden kann. Schwarzer Peter-Spiel nennt der Schulpsychologe diese Methode: Beim Thema Schule bietet ein Gespräch oft die gute Gelegenheit, dem Gesprächspartner alles unterzujubeln, was man nicht gut findet."

```
046       =also: im DREIerbereich auf jeden fall in der
          sonstigen Mitarbeit,
047       vielleicht auch (.) °h demnächst n bisschen
          BESser,=
048       =da müssen wir mal kucken wie_s WEIterläuft,
049       (1.5)
050       ne?=
051       =n_paar (.) ganz gute stunden hattest du AUCH,=
052       =wo du dann (.) dich immer geMELdet hast,
053       war-
054       (---)
055       dann auch  [äh    ] positiv überRASCHT von
056  S'in            [hm_hm;]
     L'in dir;=
057       =fand ich GUT,
058       weil_de ja vorher so STILL gewesen bist;
059       °hhh un::d-
```

Ab Zeile 032 informiert die Lehrerin ihre RezipientInnen über die Leistung der Schülerin in der sonstigen Mitarbeit, basierend auf deren erzielten Noten: Die Lehrerin weist aus, dass sie sich neben „zwei ZWEIen“ (Z. 035), einer „DREI“ (Z. 036) und einer „EINS“ (Z. 037) zudem auch „vier FÜNfen“ (Z. 038) notiert hat und liefert mittels „°hh also is das so wIld geMISCHT,“ (Z. 041) ein vorläufiges Zwischenfazit.[315] Mit der sich anschließenden Produktion von „da müssen wir mal kucken wie_s WEItergeht,“ (Z. 045) und dem drei Zeilen später folgenden „da müssen wir mal kucken wie_s WEIterläuft,“ (Z. 048) plädiert die Lehrerin in Anbetracht der ambivalenten Ausgangslage dafür, eine abschließende Einschätzung der Leistung jedoch auf einen späteren Zeitpunkt zu verschieben (vgl. Schumacher et al. 2004: 620 u. 657; Imo 2007: 308; Wegner 2015).[316]

Ab Zeile 051 informiert die Lehrerin zunächst jedoch noch weiter über die Leistung der Schülerin in einzelnen Unterrichtsstunden. Was hier folgt, lässt sich

---

315 Wie in Kapitel 5.3.1 dargestellt wurde, sind Elternsprechtagsgespräche auf einem Kontinuum zwischen Formalität und Informalität anzusiedeln. Ausdrücke wie „wIld geMISCHT“, mittels derer Informalität und soziale Vertrautheit hergestellt werden, sind entsprechend keine Seltenheit in den Daten. Lehrkräfte verwenden derartige Informalitätsmarker sowohl gegenüber SchülerInnen als auch Eltern.

316 Zu Formen und Funktionen von „...mal kucken...“-Konstruktionen siehe auch die Ausführungen in Kapitel 8.2.

primär dem Aufgabenbereich „Beziehungsgestaltung“ (Fiehler 2009: 1219) zuordnen: Die Lehrkraft verweist auf „ganz gute stunden“ (Z. 051) der Schülerin, also solche, in denen diese sich „immer geMELdet“ (Z. 052) hat, und formuliert Komplimente: So macht sie deutlich, dass sie das Agieren der Schülerin dort „positiv überRASCHT“ (Z. 055) hat, sie dieses „GUT“ (Z. 057) fand.[317] Für die Konstitution der sozialen Beziehung zwischen Lehrerin, Schülerin und Eltern, die als „overhearer“ (Heritage 1985) am Gespräch beteiligt sind, ist die Übermittlung dieser positiven Bewertungen insofern von Bedeutung, als Letzteren kommuniziert wird, dass das Kind – trotz der konstatierten Devianz – unterrichtliches Engagement zeigt und seine schulischen Pflichten zumindest partiell zu erfüllen weiß.

8.1.4 Die Anweisungen der Lehrerin an die Schülerin und die Gesprächsbeendigungsinitiative der Lehrerin

Nachdem die Lehrerin ihre allgemeine Einschätzung der Schülerin präsentiert hat, greift sie ab Zeile 061 inhaltlich wieder auf das zurück, was bereits zu Beginn des Gesprächs Gegenstand der Diskussion war: das Problem bzgl. der unzureichenden Meldetätigkeit.

Datum 8 ((Gymnasium 2, Großstadt 2, G 16) L’in, M, V, S’in)

```
059 L‘in  °hhh un::d-
060       ja.
061       jetzt musst du mal (.) KUcken;
062       ALso-
063       (-)
064       ne?
065       dich erstmal mit dem THEma vielleicht noch mal;
066       (1.5)
067       °hh in das thema zuHAUse vielleicht noch mal
          (.) einarbeiten;=
068       =das noch mal ANschaun;
069       dass du da auch wieder MITmachen kannst.
070       (-)
071       das wär ganz WICHtig.=
```

317 Zur Durchführung von Komplimenten allgemein sowie zur Verwendung des Adjektivs „gut“ im Kontext dieser Handlungen siehe Golato (2005: 82).

Mittels der Äußerung „jetzt musst du mal (.) KUcken;“ (Z. 061) sowie den sich anschließenden Handlungsanweisungen („dich erstmal mit dem THEma vielleicht noch mal; [...] in das thema zuHAUse vielleicht noch mal (.) einarbeiten;= =das noch mal ANschaun;“; Z. 065–068) schreibt sie der Schülerin die Verantwortung dafür zu, dass das erwähnte Problem einer Lösung zugeführt wird, diese im Unterricht also „wieder MITmachen“ (Z. 069) kann.[318] Die Verantwortungszuschreibung an die Schülerin geht zugleich mit einer Verantwortungsreduktion einher, die die Lehrerin selbst betrifft: So werden die Schritte, die – aus der Perspektive der Lehrerin – zur Problemlösung unternommen werden müssen, primär dem Aufgabenbereich der Schülerin zugeordnet; diese hat „zuHAUse“ dafür zu sorgen, dass Entsprechendes (z. B. die abermalige Einarbeitung in das im Unterricht behandelte Thema) unternommen wird, damit im Unterricht wieder erwartungsgemäß mitgearbeitet werden kann. Für die Lehrerin scheint die eruierte Thematik mit dem Vollzug der Verantwortungszuschreibung bzw. den genannten Anweisungen an die Schülerin jedenfalls prinzipiell beendet, was sich daran zeigt, dass sie im Anschluss die Gesprächsbeendigung initiiert.

Datum 9 ((Gymnasium 2, Großstadt 2, G 16) L’in, M, V, S’in)

```
072  L'in  =und- °h
073        ansonsten sehn wir uns glaub ich MORgen in der
           fÜnften sechsten,
074        in der FÖRderstunde;
075        (-)
076        Oder?
077        (1.5)
078        nee:;
079        [die] haben wir NÄCHSte
080  S'in  [nee.]
     L'in  woche;=ne,
081        (ich) mein SPORT;
082        ((Stühle knarren in der Folgezeit.))
083  L'in  sonst musst du mich spätestens nächste WOche-
084        wenn da irgendwas noch nich verSTANden hast-
085        dann in der FÖRderstunde auf jeden fall
           ansprechen.
```

318 Eine ausführliche Analyse dieser Passage sowie der von der Lehrerin verwendeten „...mal kucken...“-Konstruktion („jetzt musst du mal (.) KUcken;“) findet sich in Kapitel 8.2.2, in dem es um das Zuschreiben *zukünftiger* Verantwortlichkeiten geht.

```
086          da (.) kann ich mir dann zumindest ZEIT
             [nehmen;]
087  M       [ja.    ]
088  L'in    um DAS nochma zu erklären.
```

In den Zeilen 073–074 greift die Lehrerin auf charakteristische Elemente für Gesprächsbeendigungen zurück:[319] So wird ein zukünftiges Wiedersehen zwischen ihr und der Schülerin am folgenden Tag in der „FÖRderstunde" (Z. 074) in Aussicht gestellt. Nachdem sowohl Lehrerin als auch Schülerin in den Zeilen 078–081 den Irrtum dieser Aussage festgestellt haben (L'in: „nee:; die haben wir NÄCHSte woche;=ne,"; S'in: „nee.") und einige der GesprächsteilnehmerInnen Anstalten machen, die Sitzplätze in Anbetracht des bevorstehenden Gesprächsendes zu verlassen (Z. 082), fügt die Lehrerin ihren Ausführungen noch etwas hinzu: In den Zeilen 083–088 hält sie die Schülerin dazu an, im Falle fortbestehender Verständnisprobleme die angesprochene Förderstunde zum Ersuchen von Hilfe zu nutzen. Im Rahmen dieses Vorgehens kommt es gewissermaßen zu einer Verantwortungsaufteilung zwischen Lehrerin und Schülerin: Zum einen delegiert die Lehrerin die Verantwortlichkeit abermals an die Schülerin, indem sie dieser deutlich macht, dass es an ihr selbst liegt, der Lehrerin die Probleme zu kommunizieren und um Hilfe zu bitten („sonst musst du mich spätestens nächste WOche- [...] ansprechen."). Andererseits zeigt sie der Schülerin an, dass sie im Falle eines Hilfegesuchs durchaus dazu bereit ist, dieser zu helfen („da (.) kann ich mir dann zumindest ZEIT nehmen; um DAS nochma zu erklären."), womit sie ihr eigenes Verantwortungsbewusstsein demonstriert und sich als grundsätzlich hilfsbereite Lehrerin präsentiert.

8.1.5 Die Kritik der Mutter und der Schülerin an der Lehrerin

Ein Blick auf den weiteren Verlauf der Interaktion veranschaulicht, dass die übrigen GesprächsteilnehmerInnen das Angebot der Lehrerin zur Beendigung des Gesprächs jedoch nicht ratifizieren und die Diskussion um die Ausgangsproblematik hinsichtlich der fehlenden Wortmeldungen aus Sicht der Familie noch nicht beendet ist. In relativ unvermittelter Form beginnt die Mutter nun aufs Neue damit, die von der Lehrerin zu einem Ende gebrachte Thematik zum Gegenstand des Gesprächs zu machen.

---

319 Zu typischen Elementen von Gesprächsbeendigungen siehe etwa Sacks/Schegloff (1973) und Spiegel/Spranz-Fogasy (2001) sowie die Ausführungen in Kapitel 5.3.3.

Datum 10 ((Gymnasium 2, Großstadt 2, G 16) L’in, M, V, S’in)

```
089 M     °h du hast ja geSACHT ähm:-
090       (1.0)
091       ich brauch immer die STUNde,
092       um das THEma zu verstehen,
093       und deshalb kann ich eigentlich gar nichts
          !SA!gen,
094       weil ich_s erst am ende der stunde verSTANden
          <<leicht lachend> habe.>
095 L‘in  [ja.]
096 S‘in  [ja.]
097       so war-
098 M     so WAR das jetzt irgendwie;=ne?
```

Im Rahmen der Produktion von „du hast ja geSACHT ähm:-“ wendet sich die Mutter in Zeile 089 ihrer Tochter zu und versetzt die Lehrerin zugleich in die Rolle eines „overhearers“ (Heritage 1985). Durch die Realisierung dieser Äußerung projiziert die Mutter in inhaltlicher Sicht die Wiedergabe einer Rede, die der Schülerin zugeschrieben wird.[320] Die Einlösung der Projektion erfolgt in den Zeilen 091–094 in Form eines abhängigen Hauptsatzes: „ich brauch immer die STUNde, um das THEma zu verstehen, und deshalb kann ich eigentlich gar nichts !SA!gen, weil ich_s erst am ende der stunde verSTANden <<leicht lachend> habe.>“. Ob Rederekonstruktionen wie diese tatsächlich das zum Ausdruck bringen, was von einer Person, also hier der Schülerin, zu einem vergangenen Zeitpunkt realiter geäußert wurde, ist nicht feststellbar.[321] Festzuhalten bleibt jedoch, dass die Produktion der Redewiedergabe aus Sicht der Mutter wichtige kommunikative Funktionen erfüllt: Sie ist damit in der Lage, die vermeintlich abgeschlossene Problematik bzgl. des Meldens wieder zu reaktivieren, und zwar auf eine solche Art und Weise, in der – zumindest formal – nicht ihre eigene Perspektive auf die Dinge als relevant markiert wird, sondern jene der Schülerin. Damit kann einem etwaigen Dissens, der Eltern und Lehrkraft möglicherweise als direkte Opponenten ausweist, entgegengewirkt werden. So handelt es sich bei dem Gesagten um eine implizite Kritik an der Lehrerin bzw. ein Infragestellen ihrer Art und Weise der

320 Zur Inszenierung fremder Rede mit Konstruktionen, die das Verb „sagen“ beinhalten, siehe auch Imo (2009b).

321 Hierzu Günthner (2002: 65): „Wie Bachtin (1979:227) ausführt, können Redewiedergaben von der ‚direkten wortgetreuen Wiedergabe‘ bis zur ‚böswilligen und absichtlichen parodistischen Verfälschung und Verleumdung des fremden Wortes‘ reichen.“

Notenvergabe: Der Argumentation der Mutter zufolge berücksichtigt Letztere in ihrer Beurteilungs- bzw. Bewertungspraxis nicht, dass SchülerInnen sich erst dann melden können, wenn die Unterrichtsinhalte verstanden wurden. Ist dieses Verständnis – wie im Falle der Schülerin – aber erst dann gewährleistet, wenn die Schulstunde am Ende angelangt ist, sind Wortbeiträge gar nicht mehr vorgesehen bzw. möglich. Das Erzielen einer schlechten Note erscheint damit unausweichlich. Im Zuge dieser Argumentation gerät die Lehrerin in die Rolle derjenigen, die die als negativ bewertete mündliche Mitarbeit der Schülerin maßgeblich zu verantworten hat.

Über die oben erwähnte Funktion hinaus erfüllt die an die Schülerin gerichtete Rederekonstruktion der Mutter jedoch noch eine weitere, die sich mit dem von Stivers/Rossano (2010: 8–9) erarbeiteten „mobilizing response"-Konzept erklären lässt: So macht die Mutter eine Aussage über eine „epistemic domain" der Schülerin, was diese wiederum gewissermaßen dazu verpflichtet, zum Gesagten in irgendeiner Form selbst Stellung zu beziehen, die Ausführungen zumindest zu verifizieren oder zu falsifizieren. Mit Blick auf den weiteren Gesprächsverlauf lässt sich argumentieren, dass die Mutter durchaus bestrebt zu sein scheint, eine umfangreichere Stellungnahme ihrer Tochter zu elizitieren. Nachdem die Schülerin zunächst im Rahmen einer Minimalreaktion („ja."; Z. 095) die Ausführungen bestätigt hat, fragt die Mutter in Zeile 098 erneut nach: „so WAR das jetzt irgendwie;=ne?" (Z. 098). Damit erhöht sich der Druck auf die Schülerin, ihre Position ausführlicher darzulegen – und sie zeigt eine solche entsprechende Reaktion: Der abermaligen Minimalreaktion „ja." (Z. 099) folgt ab Zeile 100 eine detaillierte Elaborierung dessen, was die Mutter bereits zuvor im Rahmen der Redewiedergabe dargelegt hat:

Datum 11 ((Gymnasium 2, Großstadt 2, G 16) L'in, M, V, S'in)

099 S'in ja.
100 <<p> LETZte stunde auf jeden fall.>
101 L'in hm,
102 (1.0)
103 S'in also: da (.) ham sie das ja auch an (.) zwei
Beispielen glaub ich erKLÄRT,
104 L'in hm_hm,
105 S'in und dann: ähm war am ende der stunde mussten
wir halt AUFgaben dazu rechnen;
106 L'in hm_hm,
107 S'in un:d ähm beim ERSten beispiel hab ich_s
irgendwie noch gAr nich verstanden,

```
108        °h beim ZWEIten mal dann schon,
109        aber dann mussten wir ja die AUFga[ben] rechnen
110 L'in                                    [ja-]
    S'in   und dann-
111        (--)
112        war ja [nichts] mehr zum [AUFzei]gen [quasi.]
113 L'in          [ja    ]          [jaja  ]    [genau.]
```

Unter exemplarischer Bezugnahme auf die „LETZte [unterrichts]stunde“ (Z. 100) elaboriert die Schülerin das von der Mutter im Rahmen der Redewiedergabe Angedeutete und öffnet den Gesprächsbeteiligten damit gewissermaßen ein Fenster in die konkrete Unterrichtspraxis der Lehrerin: Sie legt dar, dass ein konkreter Unterrichtsgegenstand von der Lehrkraft „an (.) zwei beispielen“ (Z. 103) erklärt wurde, ihr eigenes Verständnis der Materie aber erst mit der Besprechung des zweiten Beispiels gewährleistet war (Z. 108). Dies geschah jedoch zu einem Zeitpunkt, an dem die SchülerInnen „AUFgaben rechnen“ (Z. 109) mussten, so dass gar keine Möglichkeit mehr „zum AUFzeigen“ (Z. 112) bestand. Wie schon zuvor die Mutter stellt auch die Schülerin heraus, dass das Erzielen guter Noten in der sonstigen Mitarbeit für diejenigen SchülerInnen nahezu unmöglich erscheint, die erst im fortgeschrittenen Stadium der Unterrichtsstunde die jeweiligen Inhalte verstanden haben. Mit Baker/Keogh (1995: 273, 1997) lässt sich argumentieren, dass Mutter und Schülerin hier in Ko-Produktion eine „moral version of teaching“ erzeugen, und zwar insofern, als die konkreten Aktivitäten der Lehrerin im Unterricht – wenn auch in impliziter Form – als „negativ“ bewertet werden: So führt die Lehrerin demnach eine Unterrichtspraxis durch, die es nicht allen SchülerInnen (v. a. den lernschwächeren) in gleicher Weise ermöglicht, entsprechend positive Resultate in der sonstigen Mitarbeit zu erzielen. Sie wird von ihren GesprächsteilnehmerInnen damit abermals als hauptverantwortlich für die schlechten Zensuren der Schülerin im Mündlichen positioniert. Auffällig mit Blick auf das Verhalten der Lehrerin ist, dass diese nur Minimalreaktionen liefert (Z. 101, 104, 106, 110, 113), jedoch keine Anstalten macht, sich in ausführlicherer Form zu dem Gesagten zu äußern. In Zeile 112 scheinen die Ausführungen der Schülerin abgeschlossen, was sich nicht nur an der grundsätzlichen inhaltlichen Vollständigkeit des Gesagten zeigt, sondern auch an der tieffallenden letzten Tonhöhenbewegung, die einen prosodischen Abschluss markiert. Zu einer Reaktion der Lehrerin kommt es erst, als auch der Vater aktiv in die Diskussion mit einsteigt und die Lehrerin für deren Unterrichtspraxis ebenfalls kritisiert.

8.1.6 Die Kritik des Vaters an der Lehrerin

Ab Zeile 115 äußert der Vater, in inhaltlicher Anknüpfung an die Ausführungen der Mutter und Schülerin, einen an die Lehrerin gerichteten Vorwurf:

Datum 12 ((Gymnasium 2, Großstadt 2, G 16) L'in, M, V, S'in)

```
114 M     [und die SIND-   ]
115 V     [und WIE kann man] dann mündliche nOten machen?
116 L'in  <<f> BITte?>
117 V     wie könnt ich DANN-
118       wenn ich jetzt SCHÜler hier wäre;
119 L'in  ja;
120 V     und sie erklärn n THEma neu;
121       da käm ich gar nich auf den geDANken mündlich
          mitzuarbeiten-=
122       =dann würd ich das (.) versuchen zu kaPIERN (.)
          was sie sagen.
123       (-)
```

Die beschriebene Vorwurfsaktivität realisiert der Vater zunächst im Rahmen einer „wie kann man…"-Fragekonstruktion. Mittels der Verwendung dieses durchaus gängigen Vorwurfsformats zeigt er an, dass ihm vor dem Hintergrund des bisher Gesagten „die vom Gegenüber durchgeführte Handlung nicht sinnvoll begründbar und unverständlich" (Günthner 1999a: 224) erscheint. Die Frage des Vaters beinhaltet damit die von der Mutter und der Schülerin bereits im Voraus ausgeführte Kritik an der Praxis der Notenvergabe durch die Lehrerin. Auf die erstaunte, emphatisch aufgeladene Nachfrage („<<f> BITte?>"; Z. 116) der Lehrerin hin führt der Vater seine zunächst in indirekter[322] Form vorgetragene Kritik nun etwas deutlicher aus, indem er einen „mentalen Raum" (Fauconnier 1994; Dancygier/Sweetser 2006) konstruiert, in welchem er selbst („ich") als Schüler agiert und der Lehrerin („sie") als handelnder Akteurin unmittelbar gegenübersteht: „wenn ich jetzt SCHÜler hier wäre; […] und sie erklärn n THEma neu; da käm ich gar nich auf den geDANken mündlich mitzuarbeiten-= =dann würd ich

322 Die Indirektheit zeigt sich u. a. an der Verwendung eines Frageformats statt beispielsweise eines Aussagesatzes (etwa *Man kann so doch keine mündlichen Noten machen!*) und auch an der Vermeidung einer direkten Adressierung der Lehrerin (Gebrauch des Indefinitpronomens „man" statt des Personalpronomens „Sie"). Zu verschiedenen Verfahren konversationeller Indirektheit in Vorwurfshandlungen siehe u. a. Günthner (1999a: 234–237).

das (.) versuchen zu kaPIERN (.) was sie sagen." (Z. 118–122). Der Vater stellt hier heraus, dass es geradezu absurd sei, von den SchülerInnen in jenen Phasen des Unterrichts Wortmeldungen einzufordern, in denen diese damit beschäftigt sind, die behandelten Inhalte zunächst einmal zu verstehen. Er vollzieht damit eine elementare Kritik an den Kriterien, die die Lehrerin für eine adäquate sonstige Mitarbeit anlegt. Letzterer wird unterstellt, Anforderungen an die SchülerInnen zu stellen, die diese gar nicht zu erfüllen imstande sind – sie ist damit diejenige, die „die Schuld" für die schlechten Leistungen der Schülerin trägt, die diesen unerwünschten Zustand also moralisch zu verantworten hat. Ganz im Gegensatz zu „guten Lehrkräften", die ihren Unterricht so gestalten, dass auch lernschwächere SchülerInnen gute Leistungen in der mündlichen Mitarbeit erzielen können, wird die Lehrerin damit als eine – in moralischer Hinsicht – vergleichsweise „schlechte" Vertreterin ihrer Berufsgruppe positioniert bzw. zumindest als eine solche, deren Unterrichtsstil hochgradig problematisch zu sein scheint.

8.1.7 Die Erklärung der Lehrerin und der Abschluss des Themas

In unmittelbarer Reaktion auf den Vorwurf des Vaters äußert sich die Lehrerin ab Zeile 124 nun erstmalig zu der vorgetragenen Kritik der Familie. Als zweiten Paarteil der vom Vater initiierten Vorwurfsequenz liefert sie eine Erklärung hinsichtlich der Art und Weise ihres Handelns. Die Lehrerin vollzieht damit eine „Ausgleichshandlung" (Goffman 1986: 25), die zum Ziel hat, die „‚schlimmstmögliche Deutung' des monierten Verhaltens" zu verhindern (vgl. Günthner 2000a: 79):

Datum 13 ((Gymnasium 2, Großstadt 2, G 16) L'in, M, V, S'in)

```
124 L'in  ja eˀ es is ja nich SO dass ich äh::-
125       die ganze zeit !RE!de,
126       sondern ich stell auch FRAgen,
127       und lass die SCHÜler auch zwischendurch was
          erklÄrn,
128       manchmal lass ich sch die schüler auch (.)
          irgendwas erklärtes noch einmal wiederHOlen,
129       je nachDEM,
130       wie WICHtig das [gerA]de is,
131 V                     [hm  ]
132 L'in  damit das noch mal °hh ähm für ALle- (.)
133       ähm ja NOCH mal zu gehör gebracht wird,
134       und da kuck ich dann natürlich SCHON-
```

```
135          <<p> WER (.) meldet sich und wer nich.>
136  M       hm;
137  V       hm_hm,
```

Sie gibt zu verstehen, dass sie in den betreffenden Situationen nicht „die ganze zeit !RE!de[t]“ (Z. 125), sondern „auch FRAgen“ (Z. 126) stellt und sie „die SCHÜler auch zwischendurch was erklÄrn“ (Z. 127) oder „erklärtes noch einmal wiederHOlen“ (Z. 128) lässt. Sie bekräftigt, dass sie in den entsprechenden Unterrichtsphasen „natürlich SCHON“ (Z. 134) zu registrieren versucht, „<<p> WER (.) [sich] meldet [...] und wer nich.>“ (Z. 135). Diese Argumentation erfüllt aus Sicht der Lehrerin wichtige Funktionen: Ihr gelingt es damit, sich der von der Familie zugeschriebenen moralischen Verantwortung für die Schulprobleme des Kindes zu entziehen. So zeigt sie auf, dass ihre Unterrichtsgestaltung bzw. die Praxis ihrer Notenvergabe keineswegs als unreflektiert oder gar defizitär einzustufen ist, ermöglicht sie doch grundsätzlich allen SchülerInnen, auch in Erklärphasen *während* der Unterrichtsstunde Wortbeiträge liefern zu können. Damit ist die Argumentation der Familie entkräftet, dass lernschwächere SchülerInnen sich in Anbetracht ihres Verstehensprozesses erst *am Ende* der Stunde melden können, wenn die aktive Teilnahme schon gar nicht mehr eingefordert wird. Die Schülerin wird nun wiederum selbst als verantwortlich für die negativen Resultate positioniert, hätte diese doch – laut Darlegung der Lehrerin – jederzeit ihre aktive Partizipation am Unterricht nachweisen können. Im Rahmen der beschriebenen Ausführungen ist die Lehrerin folglich in der Lage, sich selbst aus der Verantwortung bzw. Schuld für die Probleme des Schulkindes zu nehmen und sich im Gegensatz dazu in ihrer Identität als „gute Lehrkraft“ zu präsentieren. Diese beiden Aspekte zeigen sich auch mit Blick auf den unmittelbaren Fortlauf des Gesprächs in Datum 14, mit dem die exemplarische Fallanalyse auch abgeschlossen wird:

Datum 14 ((Gymnasium 2, Großstadt 2, G 16) L'in, M, V, S'in)

```
138  L'in   und (.) mach mir sO eben jede stunde noTIzen,
139         damit ich dann auch ähm ja <<p> dementsprechend
            auch die ELtern informieren kann.>
140  M      hm_hm;
141  L'in   und schreib mir dann auch immer AUF,
142         wer wann an der TAfel gewesen is;
143         und wie das an der TAfel gewesen is;
144         das (.) war ja ganz GUT bei dir; °h
145  M      °hh <<p> oKAY.>
146  L'in   un:d-=ne?
```

```
147         (0.5)
148         an die [tAfel kann man IMmer,]
149  M         <<f> [sie ham ja jetzt auch] NUR die->
150         äh bisher die LERNstandserhebung geschrieben,
```

So verweist die Lehrerin ab Zeile 138 darauf, dass sie sich „eben jede stunde noTIzen“ macht, sie sich aufschreibt, „wer wann an der TAfel gewesen ist“, um – wie es sich für eine pflichtbewusste Lehrerin gehört – die Eltern entsprechend von den Leistungen ihrer Schützlinge in Kenntnis setzen zu können. Sie deutet an, dass die bisherigen Aktivitäten der Schülerin an der Tafel „ja ganz GUT“ (Z. 144) gewesen sind, und schließt ihre Ausführungen mit dem Hinweis, dass die Kinder „[IMmer] an die tAfel“ (Z. 148) gehen können. Ungeachtet der Frage, ob die Verwirklichung dieser Option den SchülerInnen in der konkreten Unterrichtsrealität tatsächlich immer offen stand bzw. steht, gelingt es der Lehrerin damit jedoch, abermals die Schülerin selbst in die Verantwortung zu nehmen – nicht nur für Vergangenes, sondern letztlich auch für zukünftige Situationen: Es oblag und obliegt dieser, von der erwähnten Option Gebrauch zu machen, an der Tafel die aktive Teilnahme am Unterricht unter Beweis zu stellen. Für die Familie ist das Thema „sonstige Mitarbeit“ damit beendet, so beginnt die Mutter in Zeile 149 damit, auf die absolvierte „LERNstandserhebung“ der Schülerin zu fokussieren. Die unzureichende Meldetätigkeit der Schülerin spielt im weiteren Verlauf des Gesprächs keine Rolle mehr.

8.1.8 Fazit

Die exemplarische Analyse dieses Elternsprechtagsgesprächs hat gezeigt, wie Prozesse der Verantwortungszuschreibung im Hinblick auf Vergangenes im Rahmen der Gattung konkret ablaufen: So konnte veranschaulicht werden, dass die Interagierenden beispielsweise Vorwürfe realisieren, um ihr Gegenüber für die schulischen Probleme der SchülerInnen verantwortlich zu machen. Die Auseinandersetzung um Verantwortlichkeiten weist dabei – wie deutlich wurde – eine moralische Dimension auf; Baker/Keogh (1997: 40) sprechen in diesem Zusammenhang von einem „moral mapping“, das die Beteiligten durchführen:

> From our analyses here we conclude that the interviews are organised to survey the possible places that responsibility for the students' achievements could be located. [...] [W]e observe participants invoking possible locations of the student's problems. These possibilities are points in the moral spaces organised around the institution of home or school. Each interview, though in different ways, is a tour of the potential sites of responsibility. Whether or

> not consensus is reached concerning what has gone wrong or what must be done, teachers and parents are at least reminding each other where responsibility could be located: that is, they do moral mapping.

Wie auch anhand des vorliegenden Elternsprechtagsgesprächs demonstriert werden konnte, zeigen sich die Interagierenden gegenseitig auf, worin genau sich die Verantwortlichkeit bzw. Schuld der anderen Partei manifestiert: Während Vater, Mutter und Schülerin der Lehrkraft eine inadäquate Beurteilungspraxis vorwerfen, spielt Letztere den Ball wiederum an die Schülerin zurück, indem sie aufzeigt, dass ihr Unterricht grundsätzlich jedem Schulkind das Erzielen einer guten Note ermöglicht. Wie unter Rückgriff auf Schimanke (2013) angeklungen ist und am diskutierten Gesprächsausschnitt deutlich nachvollzogen werden konnte, gleicht dieses „moral mapping“ dem berüchtigten „Schwarzer Peter-Spiel“: Den „Schwarzen Peter“ zu besitzen bedeutet übertragen auf das betreffende Elternsprechtagsgespräch, die für die unerwünschte Entwicklung des Kindes verantwortliche bzw. schuldige Partei zu sein. In Anbetracht dieser Tatsache wundert es nicht, dass alle GesprächsteilnehmerInnen demzufolge bestrebt sind, diese Spielkarte möglichst schnell wieder loszuwerden und sie der anderen Seite zuzuschieben. Dieses Vorgehen der Beteiligten steht damit insofern im Widerspruch zu den gesellschaftlichen Funktionen der Gattung, als die Verhandlung der Schuldfrage die gemeinsame Verwirklichung des Bildungs- und Erziehungsauftrags am Kind blockiert.[323] Statt sich also der konstatierten schulischen Probleme der SchülerInnen etwa in Form der Erarbeitung konkreter Problemlösungsvorschläge anzunehmen, sind die Beteiligten primär darauf bedacht, ihre „weiße Weste“ zu wahren, sich in ihrer lokalen Identität als „gutes Schulkind“, „gute Lehrkraft“ und „gutes Elternteil“ nicht in Frage stellen zu lassen.

8.2 *Zuschreiben von Verantwortung* im Hinblick auf Zukünftiges – die exemplarische Analyse der „…mal kucken/schauen/sehen…“-Konstruktion

Zum *Zuschreiben von Verantwortung* im Hinblick auf Zukünftiges kommt es in den Interaktionen vermehrt dann, wenn von den GesprächsteilnehmerInnen ein die Lern- und Leistungsentwicklung oder das Sozialverhalten der SchülerInnen betreffendes Problem konstatiert wurde, das kurz- oder mittelfristig einer Lösung

323 Hierzu auch Bennewitz/Wegner (2015) und Meer/Wegner (i. Dr.).

zugeführt werden soll. Ein Beispiel hierfür liefert das zu Beginn des Kapitels präsentierte Datum 2: Das Problem manifestiert sich hier darin, dass der Schüler in notenmäßiger Hinsicht einen „AUSgleich“ (Z. 001) benötigt, d. h. eine „gute“ Note erzielen muss, um eine schlechtere Note in einem anderen Schulfach kompensieren zu können; erst dann scheint seine Versetzung in eine höhere Klasse gewährleistet. Das Verhalten der Mutter zielt – wie sich anhand des Transkriptauszugs veranschaulichen lässt – nun darauf ab, in Erfahrung zu bringen, welche der im Gespräch anwesenden Parteien für die Durchführung, Begleitung und Beobachtung dieses Handlungsprozesses verantwortlich ist: „KÖNnen wir dat denn jetzt Irgendwie-= =jetzt in den letzten paar wochen verstÄrkt überWAchen? (---) oder (.) is_er [gemeint ist: der Schüler] wirklich SELber dafür verantwortlich;“ (Z. 003–006). Ihr geht es darum, die konkreten Verantwortlichkeiten, die sich mit dem Erreichen des gewünschten Zielzustandes verbinden, abzustecken.

Im Rahmen des vorliegenden Kapitels gilt es, den analytischen Fokus auf eine bestimmte syntaktische Konstruktion zu legen, die die Beteiligten zur Durchführung dieser Aktivität, also zum *Zuschreiben von Verantwortung*, immer wieder verwenden: die „...mal kucken/ schauen/sehen...“-Konstruktion (vgl. Wegner 2015). Die folgende Tabelle liefert vorab Beispiele für diese Konstruktion, die im weiteren Verlauf des Kapitels im Detail analysiert werden:

Datum 19	M	da muss ich AUCH **mal** (.) **kUcken,**= =dass ich sie dann zusAmmen nicht wieder RAUS lasse.
Datum 20	S	dann: (-) werde ich (.) **mal KUcken,**= =ob ich mich (.) RUMkrieg.
Datum 21	V	dann muss ich **ma SEHN** dass ich den- (--) dass ich den dazu KRIEG,= =dass_er die hausaufgaben (.) REgelmäßiger macht,
Datum 22	L'in	jetzt musst du **mal** (.) **KUcken;**
Datum 23	L	da musst du EInfach **mal KUcken**- dass du da dich FESTbeisst,
Datum 24	L	und da muss sie auf jeden fall **mal KUcken:,** äh::m- dass sie das irgendwie (-) m_mehr HINkriegt;= =also dass sie_(s)ich einfach mEhr °h äh beTEIligt.
	M	ja dann muss sie **ma KUcken,** dass sie da irgendwie in die PÖTte kommt.
Datum 25	M	°h ja dann mÜssen wir **mal: SCHAUN.** (…) wo das HERkommt.
Datum 26	V	müssen_wer **mal schaun** dass das BESser wird;

Obligatorischer Bestandteil dieser Konstruktion, die hier durch verschiedene Beispiele repräsentiert wird, ist die Modalpartikel „mal" sowie eines der Verben „kucken", schauen" oder „sehen". Den Verben ist gemeinsam, dass ihre prototypische Semantik, die im Duden-Universalwörterbuch etwa mit „seine Blicke auf ein bestimmtes Ziel richten" (2011: 763, Eintrag „gucken"[324]) und „mit dem Gesichtssinn, mit den Augen optische Eindrücke wahrnehmen" (2011: 1583, Eintrag „sehen"; beim Eintrag „schauen" erfolgt ein Verweis auf „sehen") wiedergegeben wird, hier nicht vorliegt.[325] Stattdessen werden die drei Verben – wie in den späteren Analysen zu zeigen sein wird – allesamt in einer metaphorischen, also nicht-wörtlichen Bedeutung verwendet.

Mit Blick auf das Korpus finden sich insgesamt 42 Belege für diese spezifische Konstruktion.[326] Dabei verdeutlicht die obige Tabelle, dass grundsätzlich alle GesprächsteilnehmerInnen, sowohl Eltern und Lehrkräfte als auch die im Gespräch anwesenden SchülerInnen, von diesem Format Gebrauch machen. In Anbetracht

---

324 Ich wähle in den vorliegenden Transkripten die von Duden-Rechtschreibung (2013: 643) als „korrekt" eingestufte Schreibweise „kucken" statt „gucken", da die GesprächsteilnehmerInnen im vorliegenden Korpus ausschließlich /k/ artikulieren.

325 Ein (Gegen-)Beispiel, in dem die prototypische Semantik eines der oben erwähnten Verben aktiviert ist, beinhaltet Datum 15. In den Zeilen 008–009 verweist die Lehrerin mittels „jetzt muss ich mal KUcken," auf ihre folgende Handlung, die darin besteht, einen Blick in die Aufzeichnungen zu werfen. Im Anschluss daran blättert sie zu diesem Zweck in den Unterlagen. Derartige Fälle spielen für die Analysen im Fortlauf des Kapitels keine Rolle.

Datum 15 (Gesamtschule, Großstadt 1, G 67 L'in, M, S'in)

```
001 L'in jetzt weiß ich nich ob das: ne GLATte drei is-
002      (1.0)
003      is sogar (im) drei MInus;=
004      =hu:::;
005      u[::;]
006 S'in  [hm-]
007 L'in drei MInus;
008      jetzt muss ich mal KUcken,
009      woran das LIEGT?
010      (7.0, die Lehrerin blättert in ihren Unterlagen)
```

326 Dabei zeigen sich für „...mal kucken..." 30 Belege, für „...mal schauen..." sieben Belege und für „...mal sehen..." fünf Belege. Da die Analysen in Bezug auf das vorliegende Korpus keine formalen und funktionalen Unterschiede im Hinblick auf den Gebrauch eines bestimmten dieser drei Verben offenbaren, halte ich es für gerechtfertigt, „kucken", „schauen" und „sehen" im Rahmen einer Konstruktion zu analysieren. Eine Erklärung für den mehrheitlichen Gebrauch von „kucken" im Vergleich zu „schauen" und „sehen" könnte darin liegen, dass die Daten in Nordrhein-Westfalen erhoben wurden. Laut Eichhoffs (1977: 8) Erhebungen hinsichtlich der regionalen Verteilung der drei Verben in Deutschland handelt es sich hierbei um ein Gebiet, in dem „kucken" quantitativ am häufigsten verwendet wird.

ihrer vergleichsweise hohen Verwendungsfrequenz kann diese syntaktische Konstruktion als typisches Bestimmungsmerkmal der Gattung auf deren Binnenebene angesehen werden, was wiederum eine exemplarische Fallanalyse zweckdienlich erscheinen lässt.[327] Vor Beginn der konkreten Analyse wird zunächst ein Überblick über den Forschungsstand zu Konstruktionen mit „...mal kucken/schauen/sehen...“ gegeben.

Konstruktionen mit „...mal kucken/schauen/sehen...“ in der Forschung

Konstruktionen mit „...mal kucken/schauen/sehen...“ werden in der Forschungsliteratur meist als idiomatische Strukturen behandelt. Der „Zitate und Aussprüche“-Duden (2002: 464) etwa weist unter dem Eintrag „Schaun mer mal“ auf eine im „Süddeutschen gebräuchliche[] Redensart“ hin, die gemeinhin mit dem einstigen Fußballspieler Franz Beckenbauer in Verbindung gebracht wird und die die Bedeutung „Warten wir ab, wir werden sehen“ trägt. Auch Schumacher et al. (2004) kommen im „Valenzwörterbuch deutscher Verben“ zu vergleichbaren Ergebnissen im Hinblick auf die formalen und funktionalen Charakteristika dieser Formate. So klassifizieren sie die „sehen“-Idiome „*Wir werden ja/schon sehen/Wir wollen sehen/Mal sehen!*“ als „Aufforderung, ein ungewisses Ereignis abzuwarten“ und paraphrasieren diese mit „Warten wir ab, die Zeit wird es zeigen.“ (Schumacher et al. 2004: 657). Ähnlich verhält es sich mit dem von ihnen erwähnten „schauen“-Idiom: So fungiert „*Schauen wir mal!*“ als „Aufforderung abzuwarten, was geschehen wird“ (Schumacher et al. 2004: 620).[328] Ähnliche Beobachtungen macht Imo (2007) in seiner konstruktionsgrammatischen Untersuchung verschiedener matrixsatzfähiger Verben im gesprochenen Deutsch: Er beschreibt „(...) mal sehen“ als eine „(teil)spezifische Konstruktion“, die die Modalpartikel „mal“ und das Verb „sehen“ als festes Wortmaterial enthält. Sie kann – wie Imo (2007: 308) weiter ausführt – als Minimalform (also als alleinstehendes „mal sehen“ ohne zusätzliches Wortmaterial) realisiert werden, mit Nebensatzergänzung („mal sehen, dass/ob...“, z. B. *Mal sehen, ob Sarah auch vorbeikommt.*) oder aber ohne Ergänzung („...mal sehen“, z. B. *Müssen wir mal sehen.*). Semantisch ordnet Imo (2007: 308) der Konstruktion in erster Linie die Bedeutungen „abwar-

327 Zum Zusammenhang von syntaktischen Konstruktionen und kommunikativen Gattungen bzw. Diskursmustern siehe auch Günthner (2006c, 2010b), Imo (2010), Bücker/Günthner/Imo (2015), Östman (2005, 2015) und Wegner (2015).

328 Zu dem Verb „kucken“, das in meinen Daten quantitativ am häufigsten verwendet wird, enthält das Valenzwörterbuch keinen Eintrag.

ten“ und „ausprobieren“ zu und verweist darauf, dass ein „Zukunftsaspekt immer dabei“ ist; in funktionaler Hinsicht dient sie den GesprächsteilnehmerInnen zum „Aufschieben der Bewertung/Einschätzung eines Gegenstandes oder Sachverhaltes“. Auf die Verben „schauen“ und „kucken“ geht Imo (2007: 292) zwar nicht dezidiert ein, doch deutet er an, dass „sehen“ mit diesen beiden „verwandten Verben [...] konkurriert“ – diese Einschätzung lässt den Schluss zu, dass durchaus formale und funktionale Gemeinsamkeiten zwischen diesen Verben im Rahmen der diskutierten Konstruktion zu erwarten sind.[329]

Diese von der Forschung beschriebene Konstruktion findet auch in Elternsprechtagsgesprächen Verwendung (insgesamt 36 Belege), wie sich mit Blick auf die folgenden drei Transkriptausschnitte zeigt. Datum 16 repräsentiert dabei – in Anlehnung an Imo (2007) – ein Beispiel für die Minimalform der Konstruktion („mal KUcken.“; Z. 005), Datum 17 und 18 liefern Belege für die Realisierung der Konstruktion mit Nebensatzergänzung („ma KUcken (.) wie sich das so wEIterentwickelt mit ihm;“ Z. 005) und ohne Ergänzung („da müssen wir mal KUcken;“; Z. 009).

Datum 16 ((Gymnasium 1, Großstadt 2, G 4) L, M)

```
001  L      das NEHM ich also mit;
002         (-)
003         [in die] in die FACHkonferenz und da(nn)-
004  M      [hm,    ]
005  L      ma(l) KUcken.
006         (--)
007  M      °hh SUper.
008         (1.0)
009         JA.
```

Datum 17 ((Gymnasium 2, Großstadt 2, G 22) L’in, M)

```
001  M      oKAY;
002         (1.0)
003         GUT.
```

---

329 Stein (1995: 240–243) geht in seiner Untersuchung zu formelhafter Sprache zwar auch auf Konstruktionen mit der Modalpartikel „mal“ und den Verben „kucken“/„schauen“/„sehen“ ein, doch erwähnt er die von den oben beschriebenen Arbeiten erwähnte „Abwarten“-Lesart nicht. Funktional bringt er Formate der Art „guck(en) (Sie) mal“, „schau(en) (Sie) mal“ oder auch „sieh/sehen Sie mal“ mit der Aufmerksamkeitssteuerung oder der Ankündigung verschiedener Sprechhandlungen (etwa Erläuterungen) in Verbindung.

```
004          (1.0)
005          ma KUcken (.) wie sich das so
             wEI[terent]wickelt mit ihm;
006 L'in        [ja:;   ]
007          (--)
008          [geNAU.]
009 M        [äh::- ]
010 L'in     wir müssen auch noch Abwarten bis zur ersten
             ARbeit,
011          und dann-
012 M        ja::,
```

Datum 18 ((Gymnasium 2, Großstadt 2, G 22) L'in, M)

```
001 L'in     KIlian is im unterricht meisten:s ziemlich
             STILL,
002          (-)
003 M        hm,
004 L'in     die lEtzten beiden stunden hat er eigentlich
             GAR nich mitgemacht,
005          kann jetzt natürlich DAran liegen-=
006          =weil wir gerade ein neues THEma angefangen
             haben;=
007          =und er da jetzt (.) noch nich so DRINsteckt,
             [°h ]
008 M        [hm,]
009 L'in     da müssen wir mal KUcken,
010          anSONSten:- °h
011          (1.0, die Lehrerin stockt)
012          m hab ich mir Überwiegend- hh°
013          ja pm VIEren aufgeschrieben,
```

In allen drei Transkriptausschnitten ist die von der Forschung beschriebene „Abwarten"-Semantik der Konstruktion aktiviert. In Datum 16 weist der Lehrer zunächst darauf hin, dass er die von der Mutter im vorherigen Gesprächsverlauf thematisierte Kritik am Nachmittagsunterricht in der „FACHkonferenz" (Z. 003) vortragen möchte. Mittels „ma(l) KUcken." (Z. 005) macht er im Anschluss daran deutlich, dass die weitere Entwicklung jedoch abgewartet werden muss, er keine Prognosen machen kann, ob dieser Sachverhalt – zur Zufriedenheit der Mutter –

dort erfolgreich bearbeitet werden kann. In Datum 17 befinden sich die Interagierenden in der Phase der Gesprächsbeendigung. Nachdem die Mutter im Zuge der Realisierung von „oKAY;" (Z. 001) und „GUT." (Z. 003) zwei themenlose Beiträge geliefert und damit ihr Interesse zur Beendigung des Gesprächs bekundet hat, fügt sie hinzu: „ma KUcken (.) wie sich das so wEIterentwickelt mit ihm;" (Z. 005). Dass auch hier eine „Abwarten"-Lesart der Form „Abwarten, wie die weitere Entwicklung des Kindes verläuft" angemessen erscheint, zeigt sich sehr deutlich an der Reaktion der Lehrerin: So spricht diese in Zeile 010 explizit davon, dass man „auch noch Abwarten" (Z. 010) muss, wie das Ergebnis der ersten Klassenarbeit ausfällt, woraufhin die Mutter diesen Ausführungen wiederum zustimmt („ja::,"; Z. 012). Beide GesprächsteilnehmerInnen einigen sich hier gewissermaßen darauf, eine abermalige Einschätzung der Leistung des Schülers zu einem späteren, zukünftigen Zeitpunkt vorzunehmen. In Datum 18 schließlich informiert die Lehrerin die Mutter über die mündliche Mitarbeit des Schülers im Mathematikunterricht. Sie weist darauf hin, dass das Kind in den „lEtzten beiden stunden [...] eigentlich GAR nich mitgemacht" (Z. 004) hat und liefert anschließend mögliche Gründe für diesen unerwünschten Zustand: „kann jetzt natürlich DAran liegen-= =weil wir gerade ein neues THEma angefangen haben;= =und er da jetzt (.) noch nich so DRINsteckt," (Z. 005–007). Sie schließt ihre Ausführungen mit „da müssen wir mal KUcken," (Z. 009). Im Rahmen der Produktion dieser Konstruktion macht die Lehrerin deutlich, dass der weitere Verlauf abgewartet werden muss, ehe abschließend beurteilt werden kann, ob die mangelnde Mitarbeit des Schülers auch tatsächlich auf die Bearbeitung eines neuen Unterrichtsthemas zurückzuführen ist. Wie in den Beispielen zuvor plädiert die Konstruktionsproduzentin auch hier dafür, eine Einschätzung der Lage aufzuschieben und diese zukünftig noch einmal durchzuführen.

Die obigen Beispielanalysen bestätigen das, was von der Forschung in Bezug auf „...mal kucken/schauen/sehen..."-Formate bisher herausgearbeitet wurde. Mit Blick auf das sprachliche Geschehen in Elternsprechtagsgesprächen zeigt sich jedoch, dass die präsentierten Forschungsergebnisse zu kurz greifen: So machen Interagierende zudem Gebrauch von einer spezifischen weiteren „...mal kucken/schauen/sehen..."-Konstruktion, die nicht etwa dazu dient, die Beteiligten in verschiedener Hinsicht zum Abwarten aufzufordern und die Beurteilung eines spezifischen Sachverhalts auf einen späteren Zeitpunkt zu vertagen. Vielmehr wird diese systematisch zum *Zuschreiben von Verantwortung* hinsichtlich zukünftigen Handelns eingesetzt. Die im Folgenden analysierten Beispiele verdeutlichen, dass die GesprächsteilnehmerInnen die Konstruktion verwenden, um ein *Selbstzuschreiben von Verantwortung* (8.2.1) vorzunehmen, also die eigene Person

als verantwortlich bzw. zuständig für die Realisierung verschiedener Handlungen zu erklären. Darüber hinaus wird das Format von den PartizipantInnen benutzt, um ihr Gegenüber (8.2.2) und abwesende Dritte (8.2.3) in die Verantwortung zu nehmen. Schließlich finden sich Fälle, in denen die Verantwortungszuschreibung ein „wir“-Kollektiv (8.2.4) betrifft, also gleich mehrere im Gespräch anwesende, aber auch abwesende Personen.

8.2.1 Selbstzuschreiben von Verantwortung

Datum 19 liefert ein Beispiel, in dem eine Mutter eine „...mal kucken/schauen/sehen...“-Konstruktion produziert, um sich selbst in die Verantwortung für die Durchführung zukünftiger Handlungen zu nehmen. Inhaltlicher Gegenstand des Elternsprechtagsgesprächs ist der Schüler Sascha, dem aufgrund seines auffälligen Verhaltens diverse Sanktionen, wie etwa das Ableisten von Sozialstunden, auferlegt wurden. Im vorliegenden Auszug geht es um die Freundschaft von Sascha zu seinem Mitschüler Benjamin. Die Freundschaft wird von der Lehrerin und der Mutter als problematisch eingestuft, da die beiden Jungen in dieser Konstellation „viel Mist“[330] machen, sich dementsprechend negative Auswirkungen im Hinblick auf deren Sozialverhalten zeigen.

Datum 19 ((Gymnasium 2, Großstadt 2, G 37) L’in, M)

```
001  L‘in  also tEIlweise gehen die glaube ich nach der
           schule gar nich so wirklich nach HAUse;=
002        =ich seh die dann noch [mit TAschen, ]
003  M                            [also MEIStens] kommen
           die da zu mIr,
004        [un:d JA;]
005  L‘in  [ja aber ]sehr [SPÄ::T           ] denk ich
006  M                    [BENjamin wohnt ja-]
     L‘in  dann;
007  M     weit WEG;
008        (-)
009  L‘in  ja:,
010        (---)
011        <<p> ja;>
```

330 So formulierte die Lehrerin es zu einem früheren Zeitpunkt des Gesprächs.

```
012  M     da muss ich AUCH mal (.) kUcken,=
013        =dass ich sie dann zusAmmen nich wieder
           RAUSlasse.
014        (1.0)
015  L'in  ja:;
016        ich_ich  [wie geSAGT;]
017  M              [jaJA;      ]
018  L'in  ich FINde es ja;=
019        =ich bin ja sElber im ZWIEspalt;
020  M     [jaja KLAR;        ]
021  L'in  [weil ich WEISS man] soll ja-=ne?
022        eigentlich WOLlen wir ja-=
023        =dass das mit der frEUndschaft da
           funk[tioNIERT;]
024  M         [jaJA;    ]
025  L'in  aber wenn die sich nach wie  [VOR nich so::-   ]
026  M                                  [aber wenn die nur]
           DUMMheiten machen?
027        (1.5)
```

Nachdem die Lehrerin in Zeile 001 von ihrer Beobachtung berichtet hat, dass Sascha und Benjamin „nach der schule [teilweise] gar nich so wirklich nach HAUse;“ gehen, sondern stattdessen noch „mit TAschen“ (Z. 002) auf dem Schulgelände „rumturnen“[331], widerspricht die Mutter ihr insofern, als sie darauf verweist, dass die beiden Jungen dann „MEIStens“ (Z. 003) zu ihr nach Hause kommen. Auch diese Äußerung erfährt von der Lehrerin wiederum eine Einschränkung: Mittels „ja aber sehr SPÄ::T denk ich dann;“ (Z. 005) erkennt sie das von der Mutter Gesagte zwar an, untermauert jedoch ihr Aussage aus Zeile 001, dass die beiden Jungen direkt nach Schulschluss offensichtlich noch nicht direkt nach Hause gehen, sondern sich zunächst noch anderswo aufhalten. Diese Äußerung wird von der Mutter unterbrochen, indem sie auf Benjamins weiten Schulweg verweist und somit eine Rechtfertigung für den Aufenthalt der beiden Jungen bei sich zuhause liefert (Z. 006–007). Nachdem die Lehrerin nach einer kurzen Pause in Zeile 008 zunächst ein der Äußerung zustimmendes „ja:,“ (Z. 009) und im Anschluss daran, nach einer längeren Pause (Zeile 010), ein abschlussindizierendes, leise artikuliertes „ja;“ (Z. 011) produziert hat, realisiert die Mutter in den

331 Auch diese Formulierung wurde von der Lehrerin zu einem früheren Zeitpunkt des Gesprächs verwendet.

Zeilen 012–013 eine „...mal kucken...“-Konstruktion: „da muss ich AUCH mal (.) kUcken,= =dass ich sie dann zusAmmen nich wieder RAUSlasse.“ Zunächst einmal lässt sich mit Blick auf die Konstruktion festhalten, dass die – oben beschriebene – prototypische Semantik von „kucken“ nicht aktiviert ist: So geht es – aus Sicht der Mutter – freilich nicht darum, mit den Augen optisch wahrzunehmen, dass die beiden Schüler zukünftig draußen nicht mehr miteinander spielen. Ausgeschlossen erscheint zudem die von der Forschung beschriebene „Abwarten“-Lesart, was insbesondere durch die Komplementsatzergänzung in Form eines „dass“-Satzes bewerkstelligt wird: **dann muss ich AUCH mal (.) abwarten, dass ich sie dann zusAmmen nicht wieder RAUSlasse*. Im vorliegenden Fall ist vielmehr eine „zusehen/sich bemühen, dass X“-Semantik aktiviert, wie sie auch von Schumacher et al. (2004: 620) unter dem Eintrag des verwandten Verbs „schauen“ beschrieben wird: „jemand [Person/Institution] bemüht sich, etwas [Handlung] zu tun oder zu erreichen; sehen, zusehen [...]“. Im Zuge der Konstruktionsproduktion erklärt die Mutter folglich ihre Absicht, sich darum zu bemühen, dass die beiden Kinder in Zukunft keine gemeinsamen Freizeitaktivitäten (im Freien) mehr durchführen; es handelt sich bei der Konstruktion somit um ein sprachliches Mittel zur Selbstzuschreibung bzw. Übernahme von Verantwortung im Hinblick auf die Realisierung zukünftiger Handlungen. Die Lehrerin stimmt dieser Verantwortungsübernahme durch die Mutter in Form von „ja:;“ (Z. 015) zu. Mit Blick auf den Fortlauf der Interaktion in den Zeilen 016–026 zeigt sich, dass Mutter und Lehrerin in Konsensorientierung eine geteilte Perspektive auf das Kind entwickeln, die das anvisierte Vorgehen („nich wieder [zusAmmen] RAUSlasse[n]“) schließlich rechtfertigt.

Im Zusammenhang mit der Bearbeitung von Verantwortlichkeits- und Zuständigkeitsfragen kommt der „...mal kucken/schauen/sehen...“-Konstruktion – wie im Rahmen des vorliegenden Kapitels verdeutlicht wird – eine besondere Bedeutung zu, die maßgeblich mit der Vagheit, die der Konstruktion inhärent ist, in Verbindung steht.[332] Schaut man sich die Konstruktion aus Datum 19 genauer an, so wird deutlich, dass die Mutter sich selbst zwar die Verantwortung zuschreibt, gleichermaßen jedoch in verschiedener Hinsicht Einschränkungen macht: So lässt sie den konkreten Zeitpunkt der Umsetzung der Maßnahme offen, was an der Verwendung der Modalpartikel „mal“ deutlich wird. Thurmair (1989: 185) weist – wie bereits in Kapitel 7.2.2.2 ausführlich beschrieben wurde – darauf hin, dass im Zuge der Verwendung von „mal“ der „Ausführungszeitpunkt der ge-

332 Einführend zum Konzept von „Vague Language“ siehe Channell (1994).

wünschten Handlung nicht präzisiert, sondern eher ‚verwischt' [wird]". Die Mutter ist – übertragen auf das vorliegende Beispiel – damit in der Lage, nicht näher bestimmen zu müssen, wann das in Aussicht gestellte Vorgehen von ihr in Angriff genommen werden soll. Hinzu kommt ein weiterer wichtiger Aspekt: Statt zu sagen „dann werde ich sie zusAmmen nich wieder RAUSlassen" formuliert die Mutter in Form von „da muss ich AUCH mal (.) kUcken,= =dass ich sie dann zusAmmen nich wieder RAUSlasse" eine Äußerung, durch die die Verpflichtung herabgestuft wird, die mit der Verantwortungszuschreibung verbundene Handlung umzusetzen. Während die fingierte Variante 1 eine sehr hohe Verbindlichkeit in Bezug auf die Umsetzung des genannten Vorgehens aufweist, ist diese in Variante 2 reduziert, was wiederum auf die oben beschriebene, in der Konstruktion aktivierte „bemühen"-Semantik (*mal kucken, dass*...) zurückzuführen ist: Da ein „Bemühen" immer ein potentielles Scheitern beinhaltet, wird die mit der Verantwortungsübernahme einhergehende Verbindlichkeit reduziert.

Schon die Analyse dieses ersten Beispiels zeigt, wie Interagierende durch die Verwendung der untersuchten Konstruktion zwar Verantwortung und Zuständigkeit für die Durchführung verschiedener Handlungen übernehmen, ihrem Gegenüber jedoch zugleich gewisse Einschränkungen diesbezüglich mitkommunizieren. Dieser Umstand mag vor dem Gattungshintergrund insofern von Relevanz sein, als sich die Interagierenden somit potentiell davor schützen, ihrem Gegenüber ultimative Zusagen zu geben, die womöglich nicht eingehalten werden können. Indem Zusicherungen bzgl. der Erreichung des diskutierten Zielzustands vermieden werden, kann einem möglichen zukünftigen Gesichtsverlust entgegengewirkt werden.

Der Aspekt der Verbindlichkeitsreduktion kommt in Datum 20 besonders deutlich zum Vorschein. Hier ist es ein Schüler, der eine solche „...mal kucken..."-Konstruktion produziert. Die GesprächsteilnehmerInnen unterhalten sich über die Probleme des Schülers Janis im Unterrichtsfach Latein. Sowohl die Lehrkraft als auch die Mutter kommen zu dem Schluss, dass der Schüler seine Arbeitseinstellung ändern muss. Genau genommen geht es um das (von Janis nicht realisierte) tägliche, im Rahmen verschiedener Lernmethoden praktizierte Einüben von Lateinvokabeln, die für die erfolgreiche Absolvierung von Tests und Klassenarbeiten von Relevanz sind. Nachdem die erwähnten Dinge besprochen worden sind, schildert der Lehrer seinen Eindruck vom Klassenkollektiv.

Datum 20 ((Gesamtschule, Großstadt 1, G 3) L, M, S)

```
001  L    dieser haufen is wirklich NERvig.
002       (1.0)
003  M    hm_hm,
```

```
004 L   das liegt aber NICH an janis.
005 M   hm:,
006     (3.0)
007     JA janis.
008     (-)
009 S   <<p> jo;>
010     (1.0)
011     dann: (-) werde ich (.) mal KUcken,=
012     =ob ich mich (.) RUMkrieg.
013     (2.0)
014     verSPREchen kann ich_s ja nIch.
015     (1.0)
016 M   nee:;
017     (--)
018 L   [SCHA]de.
```

Nachdem der Lehrer seine negative Einschätzung hinsichtlich der Schulklasse in Zeile 001 („dieser haufen is wirklich NERvig.") kundgetan, den Schüler selbst jedoch dezidiert von dieser Kritik ausgenommen hat („das liegt aber NICH an janis"; Z. 004), wendet sich die Mutter – anknüpfend an die vorherigen Gesprächsinhalte – in Zeile 007 ihrem Sohn zu: „JA janis." Die erforderliche Antwort auf diese Aufforderung zu einer Reaktion liefert der Angesprochene in Form einer „...mal kucken..."-Konstruktion: „dann: (-) werde ich (.) mal KUcken,= =ob ich mich (.) RUMkrieg." Die prototypische Semantik des Verbs „KUcken" (etwa: **mit den Augen wahrnehmen, ob ich mich ich (.) RUMkrieg.*) ist hier ebenso wenig aktiviert wie die beschriebene „Abwarten"-Lesart (*„*dann: (-) werde ich (.) mal abwarten,= =ob ich mich (.) RUMkrieg.*"). Im gegebenen Kontext fungiert der Einsatz der „...mal kucken..."-Konstruktion durch den Schüler ebenfalls dazu, Fragen rund um Verantwortlichkeiten und Zuständigkeiten für die Durchführung zukünftiger Handlungen zu bearbeiten. Als eine Bedeutung des mit „KUcken" konkurrierenden Verbs „schauen" führen Schumacher et al. (2004: 620) an: „jemand versucht festzustellen oder prüft, ob oder wie etwas [Handlung] getan werden kann". Mit Blick auf das oben vorliegende Beispiel erscheint diese Interpretation, insbesondere in Anbetracht der Ergänzung durch den beschriebenen „ob"-Nebensatz, am plausibelsten. Janis erklärt sich im Zuge der Realisierung der Konstruktion folglich dazu bereit, den Versuch zu unternehmen, an seinem Verhalten etwas zu ändern. Versuche können, ebenso wie Bemühungen (Datum 19), scheitern: Der Person, die sich selbst die Verantwortung zuschreibt, gelingt es also auch in diesem Fall, den Grad an Verbindlichkeit in Bezug auf das Erreichen

des genannten Zielzustands zu reduzieren. Unter Betrachtung des Fortlaufs der Interaktion ist auffällig, dass Janis im unmittelbaren Anschluss an die Konstruktion in Zeile 014 eine Äußerung produziert, die die Analyseergebnisse hinsichtlich der Funktion der Konstruktion – gewissermaßen aus Teilnehmerperspektive – bestätigt: Mittels „verSPREchen kann ich_s ja nIch." macht der Schüler in dezidierter Form deutlich, dass die vorherige Verantwortungsübernahme nicht mit einem Versprechen gleichzusetzen ist, das Verhalten auch tatsächlich einer Modifikation zu unterziehen. Er weist die im Gespräch Anwesenden damit unmissverständlich auf ein potentielles Scheitern seiner anvisierten Unternehmungen hin. Während die Mutter dem Schüler beipflichtet („nee:;"; Z. 016), äußert die Lehrkraft dahingehend ihr Bedauern („SCHAde."; Z. 018).

Wie beschrieben bietet die Verwendung der Konstruktion den Interagierenden den Vorteil, die Verbindlichkeit der Verantwortungsübernahme zu reduzieren. Ihnen ist es möglich, sich nicht auf bestimmte Modalitäten, die mit der Durchführung der zukünftigen Handlung verbunden sind, festlegen zu müssen (etwa – wie gesehen – im Hinblick auf die Frage des konkreten Zeitpunkts der Durchführung dieser Handlung). Auffällig ist, dass die RezipientInnen diese vergleichsweise losen Verantwortungsübernahmen in allen vorliegenden Fällen ratifizieren. Klärungsbedarf hinsichtlich der erwähnten Vagheit wird nicht angezeigt. Dies verdeutlicht auch das vorliegende Beispiel aus Datum 21. Während in Datum 19 und 20 Mutter und Schüler die KonstruktionsproduzentInnen repräsentieren, ist es in Datum 21 ein Vater, der eine solche Konstruktion, hier mit dem Verb „sehen", realisiert. Gegenstand des Gesprächs sind die unzureichenden Leistungen des Schülers im Unterrichtsfach Deutsch.

Datum 21 ((Gesamtschule, Großstadt 1, G 95) L, V)

001 L dass_er die zum dritten sechsten neunten mal
seine HAUSaufgaben nich gemacht hat;=
002 =aber (-) das dAmit liegt er natürlich an
einsamer SPITze;
003 (1.0)
004 V <<p> da(s) is schon SCHLECHT;>
005 **dann muss ich ma SEHN dass ich den-**
006 (--)
007 **dass ich den dazu KRIEG,=**
008 **=dass_er die hausaufgaben (.) REgelmäßiger
macht,**
009 (1.0)
010 °h und (das war-)

```
011          (--)
012          (   )
013  L       geNAU;
014          RICHtig.
015          das is natürlich: äh: (.) !AB!solut notwendig.
016          (1.0)
017          son:st_äh (-) komm_wer da gAnz schlecht KLAR.
018          (1.5)
019          °hhh JA::; hhh°
```

In den Zeilen 001–002 gibt der Lehrer dem Vater zu verstehen, dass der Schüler mittlerweile „zum dritten sechsten neunten mal seine HAUSaufgaben nich gemacht hat;“ und dieser im Vergleich zu seinen Mitschülern damit „an einsamer SPITze“ liegt. Nach einer einsekündigen Pause in Zeile 003 folgt eine entsprechende Reaktion des Vaters, die dessen negatives Erstaunen hinsichtlich dieses Umstands zum Ausdruck bringt: „<<p> da(s) is schon SCHLECHT;>„ (Z. 004). Im unmittelbaren Anschluss formuliert der Vater eine „...mal sehen...“-Konstruktion, in der er die Notwendigkeit aufzeigt, sich dieses Problems anzunehmen: „dann muss ich ma SEHN dass ich den- (--) dass ich den dazu KRIEG,= =dass_er die hausaufgaben (.) REgelmäßiger macht,“ (Z. 005–008). Aktiviert ist in diesem Fall – wie in Datum 19 – die „zusehen/sich bemühen, dass X“-Semantik, womit der Vater ein mögliches Scheitern dieses Vorhabens, auf den Sohn in entsprechender Form einzuwirken, mit einkalkuliert und dem Lehrer sogleich mitkommuniziert. Zudem bleibt nicht nur offen, wann diese Handlung in der Zukunft verwirklicht werden soll (wann ist „mal“?): Auch ist es dem Vater im Rahmen der Konstruktionsproduktion möglich, keine genaueren Angaben machen zu müssen, auf welche Art und Weise der von ihm artikulierte Plan realisiert werden soll. So wäre es durchaus denkbar (und vor dem Hintergrund der Anwesenheit einer didaktisch ausgebildeten Lehrkraft möglicherweise gar nicht ungeschickt), dem Lehrer bereits Handlungsoptionen zu präsentieren, mittels derer der Sohn unter Umständen diszipliniert werden kann (z. B. die Einführung eines Hausaufgabenhefts, das von den Eltern abgezeichnet werden muss etc.). Stattdessen werden die genauen Modalitäten im Vagen gelassen. Die Lehrkraft ratifiziert das vom Vater anvisierte Vorgehen in den Zeilen 013–017, bestätigt ihn darin sogar: „geNAU; RICHtig. Das ist natürlich: äh: !AB!solut notwendig. (1.0) son:st_äh- (-) komm_wer da gAnz schlecht KLAR.“ Es zeigt sich also, wie Vater und Lehrer in Ko-Produktion ein vergleichsweise vages Vorgehen im Hinblick auf die konkrete Lösung der schulischen Probleme des Kindes abstimmen.

Die „...mal kucken/schauen/sehen...“-Konstruktion wird von den Interagierenden nicht nur verwendet, um sich selbst in die Verantwortung für die erfolgreiche Durchführung des Bildungs- und Erziehungsauftrags zu nehmen. Ihr Einsatz dient – wie im Folgenden veranschaulicht wird – ebenfalls dazu, Verantwortungszuschreibungen an das Gegenüber vorzunehmen.

8.2.2 Zuschreiben von Verantwortung an das Gegenüber

Ein Beispiel für das *Zuschreiben von Verantwortung* an das im Gespräch anwesende Gegenüber im Zuge der „...mal kucken/schauen/sehen...“-Konstruktion findet sich in Datum 22. Die GesprächsteilnehmerInnen unterhalten sich über die unzureichende mündliche Mitarbeit der Schülerin im Unterrichtsfach Mathematik. Auch wenn zuvor konstatiert wurde, dass die Schülerin insgesamt „sehr still“ ist, weiß die Lehrerin dennoch Positives zu berichten.

Datum 22 ((Gymnasium 2, Großstadt 2, G 16) L’in, M, V, S’in)

```
001  L‘in  war-
002        (---)
003        dann auch  [äh    ] positiv überRASCHT von
004  S‘in             [hm_hm;]
           dir;=
005  L‘in  =fand ich GUT,=
006        weil_de ja vorher so STILL gewesen bist;
007        °hhh un::d-
008        ja.
009        jetzt musst du mal (.) KUcken;
010        ALso-
011        (-)
012        ne?
013        dich erstmal mit dem THEma vielleicht noch mal;
014        (1.5)
015        °hh in das thema zuHAUse vielleicht noch mal
           (.) einarbeiten;=
016        =das noch mal ANschaun;
017        dass du da auch wieder MITmachen kannst.
018        (-)
019        das wär ganz WICHtig.=
```

```
020         =und- °h
021         ansonsten sehn wir uns glaub ich MORgen in der
            fÜnften sechsten,
```

Nachdem die Lehrerin ihren RezipientInnen vermittelt hat, dass es durchaus auch Unterrichtsstunden gab, in denen sie von der Schülerin „positiv überRASCHT“ (Z. 003) gewesen ist, formuliert sie in Zeile 009 eine „...mal kucken...“-Konstruktion: „jetzt musst du mal (.) KUcken;“. Das vorliegende Beispiel veranschaulicht Verschiedenes: So zeigt sich zum einen, dass die Konstruktion – wie sie in dem Korpus von den TeilnehmerInnen verwendet wird – mit verschiedenen Personalpronomen realisiert wird. Durch die Verwendung des Personalpronomens der 2. Pers. Sg. „du“ im Rahmen der Konstruktion ist es nun die im Gespräch anwesende Schülerin, die das Agens repräsentiert – ganz im Gegensatz zu den Fällen in Datum 19, 20 und 21, in denen durch den Einsatz des Personalpronomens der 1. Pers. Sg. „ich“ die SprecherInnen selbst das Agens darstellten. Zum anderen wird deutlich, dass – wie die bisher diskutierten Fälle nahelegen könnten – Ergänzungen etwa in Form von „dass“- oder „ob“-Nebensätzen keineswegs obligatorisch sind, erscheint die Konstruktion hier doch ohne derartige Zusätze. In funktionaler Hinsicht offenbaren sich zahlreiche Gemeinsamkeiten zu den vorherigen Beispielen, von denen nur die wichtigsten angedeutet werden: Wie ein Blick auf die sequenzielle Umgebung der Konstruktion verdeutlicht, erscheint eine „Abwarten“-Lesart auch hier gänzlich ausgeschlossen. So hält die Lehrerin die Schülerin nicht etwa dazu an, die weitere Entwicklung passiv zu verfolgen, sondern sie schreibt dieser die Verantwortung dafür dazu, das Nötige zu unternehmen („dich erstmal mit dem THEma vielleicht noch mal [...] in das thema zuHAUse vielleicht noch mal (.) einarbeiten;= =das noch mal ANschaun;“; Z. 013–016), um letztlich im Unterricht „wieder MITmachen“ (Z. 017) zu können. Es sprechen damit gute Gründe dafür, dass die bereits beschriebene „versuchen festzustellen, was getan werden kann“-Semantik auch in diesem Fall aktiviert ist.[333]

Auffällig in Bezug auf das Beispiel ist jedoch ein weiterer Aspekt, der in den vorherigen Analysen bereits angedeutet wurde und der im Zusammenhang mit der Vagheit der Konstruktion zu sehen ist: So zeigt sich, dass Interagierende häufig in solchen Kontexten auf die „...mal kucken/schauen/sehen...“-Konstruktion

333 Die Vagheit der „...mal kucken/schauen/sehen...“-Konstruktion führt dazu, dass deren Bedeutung nicht exakt zu bestimmen ist. Die „zusehen/sich bemühen, dass X“-Semantik könnte grundsätzlich auch in diesem Fall aktiviert sein, etwa *Jetzt musst du mal zusehen/dich bemühen, dass Du an dem besprochenen Problem arbeitest.*

zurückzugreifen, in denen unklar ist, wie der Zielzustand, der mit der Verantwortungszuschreibung verbunden ist, erreicht werden soll, kurz: was die Verantwortungszuschreibung im Detail beinhalten soll. Etwaige Indizien zur Bestätigung dieser These finden sich, wenn man sequenziell detailliert zu rekonstruieren versucht, wie die Lehrerin im Anschluss an die Produktion der „jetzt musst mal (.) KUcken;“-Konstruktion in Datum 22 sprachlich agiert: Zunächst lässt sich festhalten, dass die Konstruktion selbst mit fallender letzter Tonhöhenbewegung realisiert wird, prosodisch also ein Abschlusspunkt markiert und damit keine weitere Rede kontextualisiert wird. Die turnübergaberelevante Stelle wird von der Schülerin, als Rezipientin der Aussage, nicht zum Sprecherwechsel genutzt, woraufhin die Lehrerin zwar mittels „ALso-“ (Z. 010) eine Erklärung bzw. Elaboration projiziert, diese Äußerung jedoch abbricht. Stattdessen kommt es zu einer kurzen Pause in Zeile 011 sowie zur Produktion des Rückversicherungssignals „ne?“ in Zeile 012. Die Lehrerin behandelt ihre Ausführungen damit zunächst als pragmatisch vollständig. Nachdem die eingeforderte Reaktion der Schülerin ausbleibt, versucht die Lehrerin ab Zeile 013 nun zu präzisieren, was sie sich unter dem, das von ihr im Rahmen der Konstruktion zunächst sehr vage mit „KUcken“ umschrieben wurde, vorstellt. Dies geschieht in enger struktureller Anlehnung an die „...mal kucken...“-Konstruktion in Zeile 009, nach Auer (2007) handelt es sich dabei um eine „Strukturlatenz“. Das Subjekt („du“) und das finite Verb („musst“) der Vorgängeräußerung bleiben für die Interpretation der folgenden Äußerungen erhalten: „*(du musst)* dich erstmal mit dem THEma vielleicht noch mal; (1.5) °hh in das thema zuHAUse vielleicht noch mal (.) einarbeiten;= =das noch mal ANschaun;“. Die Äußerungen der Lehrerin, die als Handlungsanweisungen fungieren, weisen dabei eine ganze Reihe verschiedener Disfluenz- und Unsicherheitsmarker auf: Pausen (Z. 011, 014), Modalwörter („vielleicht“; Z. 013, Z. 015), Abbrüche (Z. 013), Reformulierungen (Z. 015), langes Einatmen zu Äußerungsbeginn (Z. 015) etc. Das Vorhandensein dieser Marker legt die Interpretation nahe, dass ein konkreter Plan, was die Schülerin zur Lösung ihres Problems tun kann, möglicherweise nicht vorliegt; was die Verantwortungszuschreibung konkret umfasst, bleibt unklar.

Die Kookkurrenz vergleichbarer sprachlicher Merkmale zeigt sich ebenfalls in Datum 23. Auch hier ließe sich argumentieren, dass sich die Verwendung der „...mal kucken/schauen/sehen...“-Konstruktion in einem Kontext vollzieht, in dem die Lehrkraft sich hinsichtlich des einzuschlagenden zukünftigen Vorgehens womöglich unschlüssig zu sein scheint. Der Lehrer, die Mutter und die Schülerin sprechen über die schlechten Leistungen der Letzteren im Unterrichtsfach Deutsch.

Datum 23 ((Hauptschule, Kleinstadt 2, G 101) L, M, S'in)

001 L [ja] aber DA:,
002 bisse hasse im moment auch deine massIven SCHWIErigkeiten.
003 (2.0)
004 oder NICH;
005 (2.0)
006 M [ja (da)]
007 S'in [ein !BISS!chen.]
008 M ja [NICH n bIsschen.]
009 L [ja:: da MUSST du-]
010 **da musst du EInfach mal KUcken-**
011 **dass du da dich FESTbeißt,**
012 **und mal (.) mal (.) n bisschen NACHübst;**
013 (1.5)
014 ja?

Zu Beginn des Auszugs präsentiert der Lehrer seine Einschätzung, dass die Schülerin im Deutschen „massive[ ] SCHWIErigkeiten“ (Z. 002) aufweist. Im Anschluss an eine kurze Sequenz der Nichtübereinstimmung zwischen Mutter und Tochter im Hinblick auf die Gültigkeit dieser Einschätzung (Z. 007–008) formuliert der Lehrer ab Zeile 010 eine „...mal kucken...“-Konstruktion, die dem *Zuschreiben von Verantwortung* an die Schülerin dient: „da musst du EInfach mal KUcken- dass du da dich FESTbeißt, und mal (.) mal (.) n bisschen NACHübst;“. Auch hier finden sich Indizien, die möglicherweise auf die Unsicherheit der Lehrkraft im Hinblick auf das einzuschlagende Vorgehen verweisen, das sich mit der Verantwortungszuschreibung verbindet. So geht der Konstruktionsproduktion zunächst ein Abbruch einer syntaktischen Gestalt in Zeile 009 voraus: „ja:: da MUSST du-“. Ausgespart bleiben bei dieser Äußerung in semanto-pragmatischer Hinsicht gerade jene sprachlichen Elemente, die näher bestimmen, was von der Schülerin getan werden muss, um sich der Probleme annehmen zu können („ja:: da MUSST du *X tun, um*...“). Im unmittelbaren Anschluss daran kommt es zu einer Reformulierung der Äußerung in Form der erwähnten „...mal kucken...“-Konstruktion. Auch im „dass“-Komplementsatz in den Zeilen 011–012 finden sich Hinweise, die in semantischer wie auch struktureller Hinsicht nahelegen, dass womöglich keine fundierten Lösungsansätze des Lehrers zu existieren scheinen (oder er diese aus unbestimmten Gründen (Höflichkeit?) zumindest nicht präsentieren möchte): Er legt der Schülerin nahe, zuzusehen, dass diese sich „FESTbeißt“

(Z. 011), womit auf eine sehr unspezifische, alltagsweltliche Kategorie Bezug genommen wird, die keinen unmittelbaren fachlich und didaktisch begründeten Gehalt aufweist.[334] Was „festbeißen" im Detail schließlich umfasst, bleibt vage. Auch in Zeile 012 zeigen sich etwa in Form der Wiederholung „...mal (.) mal (.)..." und der darin enthaltenen Mikropausen Formulierungsschwierigkeiten, die die Nennung einer ebenfalls vergleichsweise unpräzisen Handlungsanweisung („bisschen NACHübst") zeitlich hinauszögern. Der (möglicherweise durch Unsicherheit bzgl. des zukünftigen Vorgehens geprägte) Denkprozess der Lehrkraft wird damit auch ikonisch widergespiegelt.

Die vorliegenden Beispiele konnten verdeutlichen, wie Interagierende ihrem Gegenüber mittels der „...mal kucken/schauen/sehen..."-Konstruktion die Verantwortung für die Durchführung zukünftiger Handlungen zuschreiben. Wie angedeutet, finden sich in dem Korpus auch Fälle, in denen Abwesende in die Verantwortung genommen werden. Im Folgenden gilt es, anhand der exemplarischen Analyse eines ausgewählten Datums einen solchen Fall vorzustellen.

8.2.3 Zuschreiben von Verantwortung an Abwesende

In den Kapiteln 8.2.1 und 8.2.2 wurden bisher ausschließlich Transkriptausschnitte analysiert, in denen die Verantwortungszuschreibung Personen betrifft, die Teil der aktuellen Interaktionssituation sind: So erklärte sich beispielsweise eine Mutter verantwortlich, dafür Sorge zu tragen, dass der Sohn seine Freizeit zukünftig nicht mit MitschülerInnen verbringt, die negative Auswirkungen auf dessen Sozialverhalten haben (Datum 19). In einem anderen Fall schrieb eine Lehrkraft der anwesenden Schülerin die Verantwortung für deren gelingende mündliche Mitarbeit zu (Datum 22). Datum 24 liefert ein Beispiel, in dem sowohl der Lehrer als auch die Mutter zur Aushandlung von Verantwortung und Zuständigkeit eine „...mal kucken/schauen/ sehen..."-Konstruktion einsetzen, deren Agens jeweils das Personalpronomen der 3. Pers. Sg. „sie" bildet, was wiederum auf die abwesende, nicht am Gespräch teilnehmende Schülerin referiert. Inhaltlicher Gegenstand der Interaktion ist – wie auch in einer Vielzahl der anderen diskutierten Transkriptausschnitte – die schlechte mündliche Leistung der Schülerin, hier im Unterrichtsfach Deutsch.

---

334 Siehe hierzu auch Meer/Wegner (i. Dr.) und Bennewitz/Wegner (i.V.a,b).

Datum 24 ((Gesamtschule, Großstadt 1, G 60) L, M)

```
001  L     °h JA also äh-
002        das is Insgesamt zu WEnig;
003        also sie is da viel beSCHÄFtigt-=
004        =auch mit ihrem TISCH,
005        da(nn) ham_se kleine PLÄUSCHchen so;
006        aber so die (.) °h GANZ normale mItarbeit,
007        das is mir zu WEnig;
008        und da muss sie auf jeden fall mal KUcken:,
009        äh::m-
010        dass sie das irgendwie (-) m_mehr HINkriegt;=
011        =also dass sie_(s)ich einfach mEhr °h äh
           beTEIligt.
012        das sollte auf jeden fall das ZIEL sein;
013        anSONSten °h [äh ]m::-
014  M                  [hm,]
015  L     würd ich das da AUCH eher in diesem
           vIErerbereich sehen;
016  M     ja dann muss sie ma KUcken,
017        dass sie da irgendwie in die PÖTte kommt.
018        (-)
019        °h da muss_se sich ECHT was [über]legen;
020  L                                 [ja; ]
021        (--)
022        JA:;
023        (-)
024        also auf jeden FALL;
025        ich seh_s geNAUso.
```

In Zeile 001 bis 007 klassifiziert der Lehrer den Leistungsstand der Schülerin als normabweichend: So macht er deutlich, dass diese häufig abgelenkt ist („also sie is da viel beSCHÄFtigt-= =auch mit ihrem TISCH," Z. 003/004) und im Hinblick auf die „GANZ normale mItarbeit" (Z. 006) letztlich „zu WEnig" (Z. 002 u. 007) Engagement zeigt. Im Anschluss geht der Lehrer zur Realisierung der folgenden „...mal kucken..."-Konstruktion über: „und da muss sie auf jeden fall mal KUcken:; äh::m- dass sie das irgendwie (-) m_mehr HINkriegt;= =also dass sie_(s)ich einfach mEhr °h äh beTEIligt." (Z. 008–011). Nachdem er dies als zu erreichendes „ZIEL" (Z. 012) ausgegeben und im Anschluss daran eine Beurteilung des aktuellen Leistungsstands der Schülerin vorgenommen hat („vIErerbereich"; Z. 015),

formuliert die Mutter ebenfalls eine „…mal kucken…"-Konstruktion: „ja dann muss sie ma KUcken, dass sie da irgendwie in die PÖTte kommt." In beiden Fällen weist die Konstruktion nahezu die gleichen formalen und funktionalen Charakteristika auf, die bereits für die Beispiele aus den anderen Transkriptausschnitten beschrieben wurden: Die Realisierung des jeweiligen „dass"-Komplementsatzes bewirkt auch hier, dass nicht etwa die „Abwarten"-Semantik, sondern vielmehr die „zusehen/sich bemühen, dass X"-Semantik der Konstruktion aktiviert ist („*dann muss sie zusehen/sich bemühen, dass sie…mehr hinkriegt/sich mehr beteiligt/in die pötte kommt*"). Es handelt sich folglich in beiden Fällen um Verantwortungszuschreibungen, hier jedoch an eine Person, nämlich die Schülerin („sie"; Z. 008 u. Z. 016), die im Gespräch nicht anwesend ist. Mit Blick auf dieses Beispiel bestätigt sich, was Keogh (1999: 325) für australische LehrerIn-Eltern-SchülerInnen-Gespräche herausgestellt hat: „A common strategy used by the adult participants in teacher-parent talk was to position the students themselves as responsible for their future results […]."

Was die Verwendung der Konstruktion betrifft, wird auch hier deutlich, dass wichtige Modalitäten, die mit der Verantwortungszuschreibung einhergehen, im Vagen bleiben: Dies betrifft nicht nur den Zeitpunkt („mal" bzw. „ma"), wann die Schülerin aktiv werden soll; ebenfalls wird nicht präzisiert, auf welche Art und Weise das ausgegebene Ziel zu erreichen ist. Sowohl der Lehrer als auch die Mutter lassen mehr oder weniger offen, was von der Schülerin konkret getan werden kann bzw. muss, um der zugeschriebenen Verantwortung gerecht werden zu können. Deutlich ablesbar wird dies an der Formulierung der jeweiligen Nebensatzergänzungen der Konstruktion:

```
…dass sie das irgendwie (-) m_mehr HINkriegt;= =also dass
sie_(s)ich einfach mEhr °h äh beTEIligt. (Z. 010-011)

…dass sie da irgendwie in die PÖTte kommt. (Z. 017)
```

Zwar werden hier mit den Formulierungen „mehr hinkriegen", „einfach mehr beteiligen" und „in die Pötte kommen" (grob umrissene) Ziele angegeben, doch wird im Vagen gelassen, wie dies zu bewerkstelligen ist: In beiden Fällen verwenden die KonstruktionsproduzentInnen das als Vagheitsausdruck fungierende Adverb „irgendwie"[335], dessen Bedeutung vom Duden-Universalwörterbuch (2011: 931) mit „auf irgendeine Art, Weise" bzw. „im Rahmen irgendwelcher Überlegungen" wiedergegeben wird. Zu konstatieren ist folglich, dass der zum Ziel

335 Zu den Funktionen des Heckenausdrucks „irgendwie" im Gesprochenen siehe auch Papantoniou (2010).

führende Weg nicht zum Gegenstand der Interaktion gemacht wird, konkrete Handlungsstrategien bzw. -vorgaben also nicht näher benannt werden. Zu bemerken ist auch hier, dass sich die Beteiligten in diesem Fall gemeinsam auf ein derart vages Vorgehen einigen: So stimmt die Lehrkraft der Mutter mittels „JA:;" (Z. 022) und „also auf jeden FALL; ich seh_s geNAUso." (Z. 024–025) zu.

Es zeigt sich also auch hier wieder, dass die Formulierung der Konstruktion die Interagierenden in gewisser Weise entlastet: So können – wie geschildert – aus Sicht der SprecherInnen genaue An- und Vorgaben, die die Verantwortungszuschreibung im Detail charakterisieren, vermieden werden. Und es offenbart sich mit Blick auf die vorliegenden Beispiele abermals, dass die RezipientInnen ein solches Vorgehen ohne Weiteres ratifizieren.

Abschließend gilt es nun, auf einen letzten in den Daten anzutreffenden Fall zu fokussieren, in dem die Verantwortungszuschreibung nicht eine einzelne Person betrifft („ich", „du" oder „sie"), sondern mehrere zugleich, und zwar ein mit dem Personalpronomen der 1. Pers. Plural „wir" bezeichnetes Kollektiv.

8.2.4 Zuschreiben von Verantwortung an ein „wir"-Kollektiv

Verantwortungsschreibungen an ein „wir"-Kollektiv im Rahmen der „...mal kucken/schauen/ sehen..."-Konstruktion werden im vorliegenden Korpus sowohl von Lehrkräften als auch von Eltern vorgenommen. In Datum 25 ist es eine Mutter, die diese konversationelle Aktivität durchführt. Die Klassenlehrerin (L1), die stellvertretende Klassenlehrerin (L2) und die Mutter unterhalten sich gemeinsam mit dem Schüler über dessen häufiges Fehlen im Unterricht, was dazu führte, dass dieser essentielle Unterrichtsinhalte versäumt hat. Bis zu dem Einsetzen des abgedruckten Gesprächsausschnitts werden verschiedene Gründe eruiert, weshalb der Schüler dem Schulunterricht derart häufig fernbleibt.

Datum 25 ((Gesamtschule Gespräch 69) L'in 1, L'in 2, M, S)

```
001  L‘in 2 keine AHnung was (.) was ihm qUErsitzt.
002         aber da is d_is die WAHRnehmung deiner (.)
            klassenkameraden schon irgendwo rIchtig;=ne?
003         (-)
004  S      ja;
005  L‘in 2 dass du relativ VIEL fehlst;
006         (-)
007  M      <<p> hm_hm,>
008         (1.5)
```

```
009          °h ja dann mÜssen wir mal: SCHAUN.
010          (1.0)
011  L'in 1 °h ja also WIRKlich [auch das mal mit] dem
012  M                           [wo das HERkommt.]
     L'in 1 arzt besprEchen:-
013  M       hm:,
014          (2.0)
```

Nach der Erörterung möglicher Ursachen für das Fehlen des Schülers (wie etwa Bauchschmerzen oder Probleme mit KlassenkameradInnen) kommt die stellvertretende Lehrerin zu dem Ergebnis, dass sie letztlich „keine AHnung“ hat, „was ihm qUErsitzt“ (Z. 001). Sie rekurriert zudem auf die „WAHRnehmung“ (Z. 002) der Klassenkameraden, die die häufige Abwesenheit vom Unterricht offensichtlich ebenfalls bemerkt haben. Während der Schüler die Ausführungen der stellvertretenden Klassenlehrerin in Zeile 004 bereits frühzeitig bestätigt, produziert die Mutter zunächst ein konversationelles Fortsetzungssignal („<<p> hm_hm>“; Z. 007), dem nach einer längeren Pause (Z. 008) die Realisierung einer „...mal schauen...“-Konstruktion folgt: „°h ja dann mÜssen wir mal: SCHAUN.“ (Z. 009).

Die vorliegende Konstruktion weist – im Vergleich zu den bisher diskutierten – insofern eine Besonderheit auf, als sie von den GesprächsteilnehmerInnen in ihrer Bedeutung als ambig behandelt wird. Schon in den bisherigen Analysen wurde deutlich gemacht, dass zwischen (mindestens) zwei „...mal kucken/schauen/sehen...“-Konstruktionen unterschieden werden muss: Während in der einen die „abwarten“-Semantik aktiviert ist und sie funktional zum Einsatz kommt, wenn Einschätzungen verschiedener Sachverhalte auf einen späteren Zeitpunkt verschoben werden sollen, fungiert die andere dazu, Verantwortlichkeiten für die Durchführung zukünftiger Handlungen zuzuschreiben; aktiviert ist im letzteren Fall eine „bemühen/zusehen, dass X“- bzw. eine „versuchen festzustellen, was getan werden kann“-Semantik. Hinsichtlich des vorliegenden Transkriptausschnitts zeigt sich, dass bei den Interagierenden bis zu einem gewissen Zeitpunkt Unklarheit herrscht, um welche der beiden „...mal schauen...“-Konstruktionen es sich in Zeile 009 genau handelt: Mit der Realisierung der Konstruktion in Zeile 009 ließe sich argumentieren, dass die Mutter zunächst dafür eintritt, die weitere Entwicklung der Krankheitsgeschichte ihres Sohnes abzuwarten, sprich die Situation zu einem unbestimmten Zeitpunkt in der Zukunft abermals einer Einschätzung zu unterziehen. Dass diese „Abwarten“-Lesart nicht von außen an die Daten herangetragen wird, sondern durchaus die Perspektive der Beteiligten selbst widerspiegelt, zeigt sich an der Reaktion der stellvertretenden Klassenlehrerin in Zeile 011 sowie an der sich anschließenden „online“-Bearbeitung der

Konstruktion durch die Mutter in Zeile 012: Mittels „°h ja also WIRKlich auch das mal mit dem arzt besprEchen:-“ stellt sich die stellvertretende Klassenlehrerin in Opposition zu einer möglichen „Abwarten“-Haltung der Mutter. Die Verwendung des prosodisch hervorgehobenen Adverbs „WIRKlich“ im Rahmen der Äußerung dient ihr dazu, die Notwendigkeit herauszustellen, konkret handeln zu müssen, also tatsächlich ein Gespräch mit dem Arzt zu suchen und eben *nicht* abzuwarten. Auffällig ist – wie gesagt – auch die Reaktion der Mutter, die die stellvertretende Klassenlehrerin in Zeile 012 unterbricht: Durch die Realisierung von „wo das HERkommt.“ beginnt sie, ihre zunächst abgeschlossene „dann müssen wir mal: SCHAUN.“-Konstruktion „online“ wieder zu öffnen, um diese retraktiv umzufunktionalisieren bzw. zu ihren Gunsten zu spezifizieren. Sie präsentiert ihre Sichtweise nun dezidiert als in Übereinstimmung mit jener der stellvertretenden Klassenlehrerin:[336] Durch die beschriebene „wo das HERkommt.“-Expansion schließt sie im laufenden Prozess der Interaktion somit die zunächst noch denkbare, von der stellvertretenden Klassenlehrerin jedoch dispräferierte „Abwarten“-Lesart der Konstruktion aus (*?dann mÜssen wir mal: abwarten. wo das HERkommt.*) und konstruiert ebenfalls die Notwendigkeit, dem Problem auf den Grund zu gehen. Sie schreibt dem „wir“-Kollektiv damit die Verantwortung dafür zu, festzustellen, was zur Lösung des Problems unternommen werden kann (*...feststellen, wo das HERkommt.*). Im Rahmen dieser „online“-Bearbeitung der Konstruktion ist die Mutter in der Lage, ihre Aussage in Abhängigkeit von der Reaktion ihrer Rezipientin, also in einem dialogischen Aushandlungsprozess, zu modifizieren und zwischen den Polen „Aufforderung zum Abwarten“ und „Aufforderung zum Handeln“ gewissermaßen pendeln zu lassen; Resultat ist letztlich die „Aufforderung zum Handeln“, wobei – evoziert durch die Vagheit der Konstruktion – wieder essentielle Modalitäten offen gelassen werden (wann? etc.).

Die erwähnte Vagheit bezieht sich jedoch nicht nur auf den Zeitpunkt und die Art und Weise des Handelns, sondern auch auf die Personen, die von der Verantwortungszuschreibung konkret betroffen sind, auf die also mit dem Personalpronomen „wir“ referiert wird. Allein vom (kontextlosgelöst verwendeten) Pronomen „wir“ ausgehend lassen sich im Deutschen keine Aussagen darüber machen, wer zu der Gruppe gehört, auf die es referiert. Laut IDS-Grammatik muss die genaue Referenz im Falle von „wir“ aus dem Diskurszusammenhang erschlossen werden; die Zusammensetzung der Gruppe kann dabei wie folgt sein: „Sprecher + Hörer“ oder „Sprecher + n weitere Personen“ oder „Sprecher + Hörer + n weitere Personen“ (vgl. Zifonun/Strecker/Hoffmann 1997: 319). Für den

336 Zur rückwirkenden Bearbeitung prosodisch, syntaktisch und pragmatisch abgeschlossener Äußerungen durch (weiterführende) Nebensätze siehe auch Günthner (2011b).

terminologischen Rekurs auf die hier aufgeführten Gruppenkonstellationen haben sich zwei Begrifflichkeiten etabliert: Von einem „inklusiven wir" spricht man dann, „[w]enn der Angesprochene mitgemeint ist", von einem „exklusiven wir", „[w]enn der Sprechende sich und andere, aber nicht den Angesprochenen meint" (vgl. Duden-Grammatik 2009: 271).[337] Mit Blick auf die von der Mutter verwendete „...mal schauen..."-Konstruktion in Zeile 009/012 lässt sich auch unter Berücksichtigung des Diskurszusammenhangs nicht ermitteln, wie die Referenz des Personalpronomens „wir", das das Agens darstellt, genau zu bestimmen ist: Unter Hinzuziehung des bisherigen Gesprächsverlaufs, der oben grob skizziert wurde, sind grundsätzlich alle von der IDS-Grammatik genannten Gruppenzusammensetzungen denkbar. So kann es sein, dass die Mutter das „wir" entweder *inklusiv* (die Mutter und die Lehrerinnen versuchen jeweils in ihrem Einflussbereich (Schule/Zuhause) festzustellen, weshalb der Schüler nicht zum Unterricht kommt[338]) verwendet oder aber *exklusiv* (die Mutter und der anwesende Schüler (nicht aber die Lehrerinnen) versuchen beispielsweise durch einen weiteren Arztbesuch zu ermitteln, ob gesundheitliche Gründe für das Fehlen ausschlaggebend sind). Während die Mutter also insgesamt offen lässt, wen die Verantwortungszuschreibung genau betrifft, setzt die Lehrerin die genaue Referenz des Pronomens fest, und zwar in enger dialogischer Ausrichtung an dem von der Mutter Gesagten: Nachdem diese – wie beschrieben – in Zeile 009 die Konstruktion „ja dann mÜssen wir mal: SCHAUN." produziert hat und bis zu diesem Zeitpunkt un-

337 In vielen anderen Sprachen ist der Unterschied zwischen „Inklusion" und „Exklusion" grammatikalisiert, und es existieren verschiedene Formen zur sprachlichen Kodierung, wer genau gemeint ist (vgl. etwa Gehling 2004; Bickel/Nichols 2005). Im Deutschen hingegen gibt – wie oben dargestellt – erst der Diskurszusammenhang Aufschluss, wer mit „wir" gemeint ist. Etwas verwirrend in Bezug auf die Begrifflichkeiten „Inklusion" und „Exklusion" ist, dass diese gelegentlich auch anders besetzt sind: Burkhardt (2003) etwa spricht von einem „inklusiven wir", wenn „der Sprecher und seine Gruppe" gemeint ist; als „exklusives wir" bezeichnet er – im Gegensatz zum Duden (2009) – den Fall, in dem „der Hörer, nicht aber der Sprecher" gemeint ist. Ein Beispiel für Letzteres ist etwa das, was häufig als „Krankenschwester-Wir" bezeichnet wird: „Jetzt nehmen wir schön das Fieberthermometer und messen die Temperatur" (vgl. Burkhardt 2003: 406). Maas (1984: 74) bezeichnet dies auch als „paternalistisches *wir*", wenn es von sozial höherstehenden SprecherInnen verwendet wird, z. B. in der Kommunikation zwischen Erwachsenen und Kindern (etwa Mutter zu Kind: „Jetzt räumen wir erst einmal das Zimmer auf, bevor wir Fernsehen gucken dürfen.").

338 So geht – wie beschrieben – aus dem bisherigen Gesprächsverlauf hervor, dass u. U. ein gespanntes Verhältnis zu den MitschülerInnen für das Nichterscheinen maßgeblich sein könnte, womit auch die Rolle der Lehrerinnen, die die Klassengemeinschaft kennen, bei der Ursachenermittlung an Bedeutung gewinnt.

klar ist, wen das Personalpronomen mit einschließt, formuliert die Klassenlehrerin in Zeile 011 ihre Äußerung „ja also WIRKlich auch das mal mit dem arzt besprEchen:-". Hiermit nistet sie sich in die Äußerung der Mutter aus Zeile 009 förmlich ein; dies geschieht nicht insofern, als sie – wie Günthner (2011b) es beschreibt – eine angefangene syntaktische Struktur der Vorrednerin abschließt, sondern vielmehr, indem sie zu einem früheren Punkt der Äußerungsproduktion zurückkehrt, dort einsteigt und von da an eine alternative Lesart formuliert („*M: dann mÜssen wir...* EINSTIEG *L2: also WIRKlich auch das mal mit dem arzt besprEchen:-*"). Mit Auer (2007) hat man es hier erneut mit einer „Strukturlatenz" zu tun: Subjekt („wir") und finites Verb („müssen") des vorangegangenen Syntagmas bleiben als Bausteine für die sich anschließende Äußerung bestehen.[339] Das „wir" wird nun insofern von der Lehrerin referenziell zugeordnet, als ein notwendig empfundener Arztbesuch zwangsläufig in den Verantwortungsbereich der Mutter und des Schülers fällt, nicht in den der Lehrerinnen. Letztere nehmen sich damit aus der Verantwortung, an der Ursachenermittlung aktiv zu partizipieren, und geben der Mutter Anweisungen bzw. Empfehlungen, was diese zukünftig zu tun hat bzw. tun kann (nämlich ein Gespräch mit dem Arzt zu suchen).

Im Gegensatz zum oben diskutierten Beispiel kommt es in der Mehrheit der vorliegenden Fälle jedoch zu keiner eindeutigen Zuweisung der Personenreferenz von „wir". Es bleibt damit unklar, welche Parteien von der Verantwortungszuschreibung genau betroffen sind. Exemplarisch veranschaulicht sei dies an Datum 26. Hier ist es der Vater, der eine „...mal schauen..."-Konstruktion mit dem besagten Pronomen formuliert. Gegenstand dieses Elternsprechtagsgesprächs sind die schlechten Leistungen des Schülers im Deutschen.

Datum 26 ((Gesamtschule, Großstadt 1, G 95) L, V)

```
001  V     kann_er das denn (.) m MÜNDlich (-)
           ausgleichen?
002        (un?)
003  L     (m) hh°
004        (1.5)
005        mja;=
006        =MÜNDlich is so ne sAche,
```

339 Statt von einer Strukturlatenz zu sprechen, könnte man die Äußerung der Lehrerin in Zeile 011 auch als eine deontische Infnitivkonstruktion auffassen: „°h ja also WIRKlich [auch das mal mit] dem arzt besprEchen:-". Unabhängig davon, für welche der beiden syntaktischen Lesarten man sich entscheidet, bleibt jedoch festzuhalten, dass die Lehrerin im Rahmen dieser Äußerung eine an die Mutter gerichtete Handlungsanweisung bzw. Empfehlung formuliert.

```
007        (1.0)
008        °hh ähm:- hh°
009        (2.5)
010        mündlich is (.) SCHWIErig,
011        denn da isser eigentlich AUCH recht ruh:ig,
012        un:d-
013        sagt im grunde nur DANN was,
014        °hhh äh wenn man ihn: explizit AUFfordert-
015        un:d äh:-
016        da is dat auch n BISSchen-
017        da is_er eigentlich AUCH nich viel besser;
018        (-)
019 V      ja;
020        (-)
021        müssen_wer mal schaun dass das BESser wird;
022        (3.0, der Lehrer atmet deutlich hörbar aus und
           ein)
023 L      ja:; hh°
024        SIcher; h°
```

Auf die Frage des Vaters hin, ob sein Sohn die schlechten Leistungen im Schriftlichen „MÜNDlich (-) ausgleichen“ (Z. 001) kann, erwidert der Lehrer, dass dies „SCHWIErig“ (Z. 010) ist. Er führt an, dass der Schüler „recht ruh:ig“ (Z. 011) ist und „nur DANN was [sagt] […] wenn man ihn: explizit AUFfordert-“ (Z. 013/14), er insgesamt im Mündlichen also „AUCH nich viel besser“ (Z. 017) ist als im Schriftlichen. Daraufhin produziert der Vater eine „…mal schauen…“-Konstruktion: „müssen_wer mal schaun dass das BESser wird;“ (Z. 021). Im Zuge der Verwendung von „wir“ (bzw. „_wer“) im Rahmen dieser Konstruktion kreiert der Vater eine Art „Interessengemeinschaft“, der er die Verantwortung für das Erreichen des Ziels, „dass es BESser wird“, zuschreibt. Mit Blick auf den konkreten Diskurszusammenhang, in dem die Konstruktion erscheint, finden sich jedoch keinerlei Hinweise, wen diese „Interessengemeinschaft“, die durch „wir“ erzeugt wird, konkret inkludiert.[340] So lässt der sequenzielle Vorlauf keine Rückschlüsse zu, ob hier nur Lehrkraft und Vater oder aber auch weitere Personen, wie etwa der Schüler selbst, mit inbegriffen sind. Auch die sich anschließende Reaktion des Lehrers – wie noch in Datum 25 gesehen – führt zu keiner Klärung: Er stimmt

340 Siehe hierzu auch Barth (2000: 78), die ebenfalls auf die „verantwortungsverteilende“ Funktion des Personalpronomens „wir“ genauer eingeht.

dem Vater lediglich mittels „ja:; hh° SIcher; h°" (Z. 023–024) zu. Ratifiziert wird damit zwar die Verantwortungszuschreibung an ein „wir"-Kollektiv; doch wer konkret handeln soll, bleibt offen (Vater/Familie + Lehrer? Vater/Familie + Lehrer + Schüler? Vater/Familie + Schüler?). Es zeigt sich auch hier, dass die Beteiligten zwar eine Vereinbarung treffen, es letztlich aber vage bleibt, von wem genau („wir"?) zu welchem Zeitpunkt („mal"?) was („schaun dass das BESser wird"?) getan werden soll. Auffällig ist, dass dies aus Sicht der Beteiligten nicht zu einem kommunikativen Problem gemacht wird. Sie einigen sich lediglich darauf, dass gehandelt werden muss.

8.2.5 Fazit

Die Analysen haben verdeutlicht, dass die „...mal kucken/schauen/sehen..."-Konstruktion für Lehrkräfte, Eltern und SchülerInnen eine geeignete sprachliche Ressource darstellt, um in den zugrunde liegenden Interaktionen Fragen rund um Verantwortlichkeiten für die Durchführung zukünftiger Handlungen zu bearbeiten. Der Mehrwert, den der Einsatz dieser Konstruktion den Interagierenden bietet, hängt maßgeblich mit deren Vagheit zusammen, die ganz unterschiedliche Ebenen betrifft: So zeigt sich mit Blick auf die Daten, dass im Rahmen der Verwendung dieses Formats zwar Verantwortungszuschreibungen vorgenommen werden, situativ jedoch nicht bestimmt wird bzw. vage bleibt, welche Person(en) genau die Verantwortungszuschreibung konkret betrifft (z. B. wer ist mit „wir" gemeint?), wann die mit der Verantwortungszuschreibung verbundene Handlungsdurchführung realisiert werden (wann ist „mal"?) und auf welche Art und Weise dies im Einzelnen geschehen soll (was meint „kucken"/„schauen"/„sehen" genau?). Derartige Modalitäten im Vagen zu lassen, kann aus der Perspektive der GesprächsteilnehmerInnen in verschiedener Hinsicht Sinn machen: Einerseits können die KonstruktionsproduzentInnen zwar grundsätzlich ihren Willen bekunden, die Verantwortung für die Durchführung einer bestimmten Handlung zu übernehmen, andererseits kann eine Festlegung vermieden werden, wann dies bewerkstelligt und/oder in welcher Form dies geschehen soll. Damit wird die die Verantwortungsübernahme betreffende Verbindlichkeit reduziert. Definitive Zusagen können umgangen werden, womit potentiellen Konflikten, die aus ultimativen Absprachen möglicherweise resultieren, vorgebeugt wird. Vorteile für die KonstruktionsproduzentInnen zeigen sich aber nicht nur im Hinblick auf Verantwortungsübernahmen, sondern auch in Bezug auf Verantwortungszuschreibungen: So wird denjenigen, die von der Verantwortungszuschreibung betroffen sind, in gleicher Weise Spielraum im Hinblick auf die

Durchführung der Handlung gegeben. Es werden keine genauen Vorgaben gemacht, wann etwa der Verantwortungszuschreibung nachzukommen oder welcher Weg dabei einzuschlagen ist. Damit wird dem gesichtsbedrohenden Charakter von Verantwortungszuschreibungen, die dem anderen vorgeben, was dieser/diese in Zukunft zu tun hat, Rechnung getragen. Mit Bezug auf den Einsatz der „...mal kucken/schauen/sehen...“-Konstruktion in Elternsprechtagsgesprächen bestätigt sich schlussendlich die von Jucker/Smith/Ludge (2003: 1739) vertretene These, dass „[v]agueness is not only an inherent feature of natural language but also – and crucially – [...] an interactional strategy“.

8.3 Zusammenfassung

In diesem Kapitel wurde anhand der exemplarischen Untersuchung eines ausgewählten Elternsprechtagsgesprächs sowie eines bestimmten syntaktischen Formats, der „...mal kucken/ schauen/sehen...“-Konstruktion, aufgezeigt, wie Lehrkräfte, Eltern und SchülerInnen Verantwortungszuschreibungen vornehmen, die sowohl verschiedene Handlungen der einzelnen AkteurInnen in der Vergangenheit betreffen als auch solche, die sich auf Zukünftiges beziehen. Prozesse der Verantwortungsaushandlung, wie sie im Rahmen der Analysen beschrieben wurden, lassen die innerhalb der einzelnen Parteien konfligierenden Interessen und Ziele zutage treten. Einerseits sind Eltern und Lehrkräfte darauf bedacht, Lösungen für verschiedene Probleme der SchülerInnen zu finden; defizitäre Leistungen sollen behoben und inadäquate Verhaltensweisen unterbunden werden. Andererseits gilt es, das eigene Gesicht sowie das der anderen GesprächsteilnehmerInnen zu wahren, ein positives Selbstbild zu vermitteln und das des Gegenübers nicht unnötig zu gefährden.

Die genannten Interessen miteinander in Einklang zu bringen, stellt sich mitunter als eine komplexe kommunikative Aufgabe heraus, wie die Analysen dieses Kapitels veranschaulichen. Das Streben der Interagierenden danach, sich situativ als gute Lehrkräfte, Eltern oder SchülerInnen zu präsentieren, kann, wie die exemplarische Analyse des ausgewählten Elternsprechtagsgesprächs im ersten Teil des Kapitels verdeutlicht, derart ausgeprägt sein, dass die Suche nach Problemlösungen vernachlässigt wird. Statt also über konkrete Maßnahmen zu beraten, mittels derer sich Probleme der SchülerInnen bearbeiten lassen, kommt es zu Diskussionen, welche Partei die Schuld für negative Entwicklungen in der Vergangenheit trägt, wer Geschehenes zu verantworten hat. Die gesellschaftliche Funktion der Gattung, die darin besteht, in partnerschaftlicher Zusammenarbeit über die effiziente Umsetzung der Bildungs- und Erziehungsziele zu beraten, tritt damit in den Hintergrund. Ähnliches lässt sich auch hinsichtlich der im zweiten

Teil des Kapitels vorgenommenen Analyse der „...mal kucken/schauen/sehen...“-Konstruktion schlussfolgern. Im Rahmen der Verwendung dieses syntaktischen Formats vermeiden Interagierende ultimative Zusagen und Vorgaben in Bezug auf die Realisierung zukünftiger Handlungen. Sie sichern sich damit in doppelter Weise ab: Einerseits wird etwa umgangen, Versprechungen zu machen, die möglicherweise nicht eingehalten werden können, was wiederum ein schlechtes Bild auf die eigene Person wirft. Andererseits wird auch das von der Verantwortungszuschreibung betroffene Gegenüber nicht (allzu sehr) in seiner Handlungsfreiheit eingeschränkt; ihm bzw. ihr wird zumindest formal Spielraum im Hinblick auf das gegeben, was in Zukunft erledigt werden soll. Dieses auf Gesichtswahrung ausgerichtete Handeln führt dazu, dass es an detaillierten Vereinbarungen fehlt, wie die konstatierten schulischen Probleme konkret zu lösen sind (Was genau muss wann von wem unternommen werden?). Statt sich also auf klar umrissene Lösungswege festzulegen, einigen sich die Beteiligten lediglich darauf, *dass* etwas zu tun ist. Auch dieses Handeln ist gewissermaßen im Widerspruch zu dem eigentlichen Zweck der Gattung zu sehen, stehen ergebnisoffene Absprachen einer erfolgreichen Verwirklichung der Bildungs- und Erziehungsziele doch eher im Wege, als dass sie diese begünstigen. Es zeigt sich schlussendlich, dass das Austarieren der aufgezeigten konfligierenden Interessen im Rahmen der Verantwortungsaushandlung eine für Interagierende mitunter nur schwierig zu lösende kommunikative Aufgabe darstellt.

9 Schlussbetrachtung – Zusammenfassung und Ausblick

In der Schlussbetrachtung dieser Arbeit geht es zum einen darum, die zentralen Analyseergebnisse der Untersuchung zusammenzufassen. Zum anderen wird ein kurzer Ausblick gegeben, inwieweit die gewonnenen Erkenntnisse für die zukünftige Forschung von Relevanz sein können, etwa für die Disziplin der Angewandten Linguistik.

9.1 Zusammenfassung der Analyseergebnisse

Das Ziel der vorliegenden Untersuchung bestand darin, auf Basis eines Korpus authentischer Sprachdaten die Frage zu beantworten, was ein Elternsprechtags-GESPRÄCH zu einem ELTERNSPRECHTAGSgespräch macht. Zu analysieren galt es schwerpunktmäßig, welche sprachlichen, binnenstrukturellen Elemente (etwa auf der Ebene der Syntax, Lexik oder auch Prosodie) im Rahmen verschiedener konversationeller Aktivitäten von den Interagierenden zur Erzeugung dieser spezifischen institutionellen Gattung eingesetzt werden – kurz: was die GesprächsteilnehmerInnen an sprachlicher Arbeit zu leisten haben, wenn sie ein solches LehrerIn-Eltern-Gespräch führen. Ermittelt wurde zudem, welche interaktiven Komponenten (etwa die spezifische Gesamtstruktur bzw. -organisation der Interaktionen) und außenstrukturellen Faktoren (etwa die institutionelle Situierung des Geschehens) zur Konstruktion der sozialen Wirklichkeit „Elternsprechtagsgespräch" beitragen. In methodischer Hinsicht orientierte sich die Arbeit sowohl an der linguistischen Gesprächsanalyse als auch an der Gattungsanalyse. Die Kombination dieser beiden Zugänge zum Datenmaterial erschien insofern zweckdienlich, als damit mikro- und makrostrukturelle Interaktionsphänomene gleichermaßen in den Blick genommen werden konnten: Während die linguistische Gesprächsanalyse auf lokale Prozesse der Bedeutungsaushandlung und Wirklichkeitskonstruktion fokussiert, zielt die Gattungsanalyse auf die Ermittlung von Wissensbeständen der Interagierenden hinsichtlich gesellschaftlich verfestigter kommunikativer Vorgänge ab. Sie trägt damit dem Umstand Rechnung, dass Interaktionen maßgeblich geprägt sind durch sprachlich-kommunikatives (Routine-)Wissen der GesprächsteilnehmerInnen, das im interaktiven Geschehen Anwendung findet. Das beschriebene methodische Vorgehen ermöglichte es, linguistische Feinanalysen ausgewählter sprachlicher Phänomene anzufertigen, ohne dabei zu vernachlässigen, wann, wo und unter welchen Umständen, d. h. in welchem interaktiven und kulturellen Kontext (hier: *Schule* –

DOI 10.1515/9783110476019

Elternsprechtagsgespräch) diese spezifischen Sprachstrukturen von den Interagierenden konkret realisiert wurden; dies ist insofern von essentieller Bedeutung, als sprachliche Strukturen erst unter Berücksichtigung ihres tatsächlichen Verwendungskontextes in adäquater Form zu analysieren sind.

Im Folgenden gilt es nun, die aus den einzelnen Analysekapiteln gewonnenen zentralen Erkenntnisse mit Bezug auf die Ausgangsfragestellung der Arbeit zusammenzufassen; der empirische Teil der Untersuchung wurde so organisiert, dass Kapitel 5 einen allgemeinen Überblick über die wesentlichen Bestimmungsmerkmale der Gattung darstellt, während die Kapitel 6, 7 und 8 gezielt den Einsatz sprachlicher Mittel und Verfahren im Rahmen verschiedener konversationeller Aktivitäten durch die Interagierenden thematisieren.

In *Kapitel 5* ging es – basierend auf dem der Arbeit zugrunde liegenden Datenkorpus sowie unter Hinzuziehung ethnographischer Quellen (wie etwa dem Schulgesetz NRW) – zunächst darum, eine Zusammenstellung gattungskonstitutiver Merkmale von Elternsprechtagsgesprächen vorzunehmen, die innerhalb des Kapitels freilich nur aus analytischen Gründen getrennt voneinander behandelt wurden. Im Zuge der Analyse der Gespräche stellte sich heraus, dass die institutionelle Einbettung des interaktiven Geschehens als eines der zentralen Bestimmungsmerkmale der Gattung „Elternsprechtagsgespräch" angesehen werden muss. So zeigte sich etwa, dass sich die Interagierenden in ihren spezifischen institutionellen Identitäten als „Lehrkraft", „Mutter"/„Vater" bzw. „Eltern(teil)" und als „SchülerIn" präsentieren und sie diese Identitäten auch bei ihrem jeweiligen Gegenüber relevant setzen. Damit orientieren sich die Beteiligten nicht nur an den institutionellen Vorgaben bzw. spezifischen Gattungserwartungen, sondern sie stellen den institutionellen Kontext bzw. die Gattung „Elternsprechtagsgespräch" zugleich aktiv her. Die Erzeugung der sozialen Situation geschieht jedoch nicht allein durch eine Orientierung der Interagierenden an der für Elternsprechtagsgespräche spezifischen Teilnehmerstruktur; die Herstellungsleistung der GesprächsteilnehmerInnen umfasst zahlreiche weitere Aspekte: Zum Vorschein kommt etwa, dass Interaktionen an Elternsprechtagen eine regelhaft organisierte Gesamtstruktur aufweisen, bestehend aus den Phasen der Gesprächseröffnung, der Gesprächsmitte und der Gesprächsbeendigung. Von besonderer Relevanz für die Ausgangsfragestellung erscheint vor allem die Gesprächsmitte, dient sie den Interagierenden doch zur Verhandlung der für die Gattung konstitutiven Themen: Inhaltlich geht es in den Interaktionen primär um Aspekte, die a) die *Lern- und Leistungsentwicklung* und b) das (*Sozial-)Verhalten* der SchülerInnen betreffen. Diese beiden Themenkomplexe werden von den In-

teragierenden im Rahmen verschiedener konversationeller Aktivitäten bearbeitet, von denen in der Untersuchung gezielt auf diejenigen drei fokussiert wurde, die in quantitativer Hinsicht am häufigsten durchgeführt werden und die damit den Kern der sprachlichen Arbeit repräsentieren, den die GesprächsteilnehmerInnen zu bewerkstelligen haben: *Informieren – Beraten – Zuschreiben von Verantwortung*. Lehrkräfte etwa informieren Eltern (und die bisweilen anwesenden SchülerInnen), wie das (Sozial-)Verhalten der SchülerInnen einzustufen ist, sie beraten ihre RezipientInnen, mittels welcher Lernmethoden die schulischen Leistungen verbessert werden können. Die Beteiligten handeln untereinander aus, wer vergangene negative Leistungen zu verantworten hat und wer wiederum die Verantwortung dafür trägt, dass in Zukunft positive(re) Entwicklungen zu verzeichnen sind. Die Realisierung dieser Aktivitäten durch die Interagierenden trägt maßgeblich zur Konstitution der institutionell verankerten Gattung „Elternsprechtagsgespräch" bei. In dem beschriebenen sprachlichen Handeln der GesprächsteilnehmerInnen spiegelt sich die gesellschaftliche Funktion der Gattung wider, die darin zu bestimmen ist, dass Elternhaus und Schule die Bildung und Erziehung der SchülerInnen – wie vom Schulgesetz NRW gefordert – in partnerschaftlicher Zusammenarbeit verwirklichen können. Indem Lehrkräfte und Eltern ihre aus unterschiedlichen Blickwinkeln stammenden Perspektiven auf die SchülerInnen miteinander abgleichen, sind sie imstande, den aktuellen Status des Bildungs- und Erziehungsprozesses einer gemeinsamen Reflexion zu unterziehen und etwaige Interventionen in gegenseitiger Absprache zu initiieren.

Kapitel 6 bildete den Auftakt zur detaillierten linguistischen Analyse ausgewählter sprachlicher Phänomene, die sich im Zuge der Durchführung der beschriebenen drei konversationellen Aktivitäten beobachten ließen; der Fokus dieses Kapitels lag auf der Aktivität *Informieren*, wie sie von den Lehrkräften durchgeführt wird. LehrerInnen sehen sich in den Interaktionen vor die kommunikative Aufgabe gestellt, Eltern über positive und negative Beurteilungen und Bewertungen zu informieren, die die Lern- und Leistungsentwicklung und das (Sozial-)Verhalten ihrer Kinder betreffen. Die Analysen verdeutlichen, dass sich im sprachlichen Verhalten der Lehrkräfte Unterschiede hinsichtlich der Überlieferung der verschiedenen Evaluationen zeigen, die sich mit dem konversationsanalytischen „Präferenz"-Konzept beschreiben lassen: Während die Übermittlung positiver Beurteilungen und Bewertungen von den LehrerInnen als eine präferierte Handlung ausgeführt wird, gestalten sie die negativer als eine dispräferierte Handlung. Dies erscheint kaum verwunderlich: Positive Evaluationen indizieren grundsätzlich, dass der Bildungs- und Erziehungsprozess der SchülerInnen planmäßig verläuft, bestimmte Interventionen nicht beschlossen werden müssen. Es bedarf aus der Perspektive der Lehrkräfte folglich keines großen

sprachlichen Aufwands, den RezipientInnen derartige gute Nachrichten mitzuteilen; davon zeugt etwa der vermehrte Rückgriff auf dichte Konstruktionen („mathe eins MInus;“, „ALles im grünen berEIch.“), die ikonisch verdeutlichen, dass umfangreiche Ausführungen hinsichtlich des Gegenstands nicht vonnöten sind und in der Agenda rasch zum nächsten Punkt gewechselt werden kann. Negative Evaluationen hingegen zeigen an, dass die erfolgreiche Realisierung der Bildungs- und Erziehungsziele hinsichtlich bestimmter Schulfächer gefährdet ist. Die Überbringung negativer Beurteilungen und Bewertungen wird von den Lehrkräften als problematische Handlung konzeptualisiert, was insofern nicht erstaunt, als es sich hierbei um eine gesichtsbedrohende Aktivität handelt: Eltern wird potentiell nahegelegt, dass sie ihren Beitrag zur Verwirklichung der beschriebenen Ziele nicht in angemessener Form leisten, sie ihrem Kind nicht die nötige Unterstützung zuteil werden lassen. Während positive Evaluationen also „frei heraus“ übermittelt werden können, verhält es sich bei negativen anders: Lehrkräfte zögern deren Überlieferung zeitlich hinaus und liefern Accounts, die das Zustandekommen der Evaluationen aufgreifen. Kontextualisiert wird auf diese Weise, dass der zu übermittelnde Inhalte nicht „en passant“ mitgeteilt werden kann, sondern es bisweilen schwierig ist, die passenden Worte dafür zu finden. LehrerInnen führen darüber hinaus eine Reihe verschiedener sprachlich-kommunikativer Verfahren der Übermittlung negativer Beurteilungen und Bewertungen durch, die dem gesichtsbedrohenden Charakter dieses Handelns Rechnung zu tragen. Exemplarisch verwiesen sei etwa auf die Verfahren konversationeller Indirektheit, etwa in Form von Litotes-Konstruktionen („[...] seine (.) LEIStung. [...] die is ja <<creaky> n:::> NICH gUt,“), Aposiopese-Konstruktionen („SCHRIFTlich waren dann die war die arbeit ja leider nIch so::-“) oder Beschreibungen („°hh bei tObi hab ich manchmal das geFÜHL,= =dass ER: ähm:- °h bIsschen woANders is; so während des UNterrichts;“), in denen u. a. vermieden wird, die RezipientInnen mit explizit negativen lexikalischen Bewertungsausdrücken (*X war schlecht.*) zu konfrontieren.

Kapitel 7 beschäftigte sich mit der konversationellen Aktivität *Beraten*. Analysiert wurde nicht nur, welche sprachlichen Mittel und Verfahren von den GesprächsteilnehmerInnen zur Initiierung des *Beratens* eingesetzt werden und wie Lehrkräfte die Durchführung des *Beratens* sprachlich gestalten, sondern auch, welcherlei Reaktionen sich bei Eltern und SchülerInnen auf das Beratungshandeln hin zeigen. Hinsichtlich der *Initiierung von Beraten* konnte u. a. veranschaulicht werden, dass Eltern sich im Rahmen ihrer Anliegensformulierungen als „gute“, „schulorientierte“ und „kompetente“ Eltern präsentieren. So formulieren sie Fragen mit Antwortangeboten („GLAUben sie-= =dass er so an den GRUNDre-

chenarten (...) arbeiten sollte-") oder präsentieren ihre eigenen subjektiven Theorien zu den Lernschwierigkeiten ihrer Kinder, womit sie verdeutlichen, dass sie sich bereits selbst Gedanken zu Problemlösungsansätzen gemacht haben. Ferner tendieren sie dazu, ihr Problem zu ent-individualisieren (etwa in Form von „man"-Formulierungen wie „und vorarbeiten kann man WIE?"); sie nehmen auf einen allgemeinen Falltyp Bezug, wodurch das eigene persönliche Problem gewissermaßen defokussiert wird. Die *Durchführung von Beraten* wird von den Lehrkräften – unabhängig davon, ob das *Beraten* von den RezipientInnen explizit eingefordert wurde oder nicht – als ein heikles Unterfangen behandelt, positionieren sie sich doch situativ als ExpertInnen und ihre RezipientInnen als LaiInnen mit Wissensdefiziten. Hinzu kommt, dass LehrerInnen im Zuge der Nennung von Handlungsempfehlungen in das Territorium der Familie eindringen. Vor diesem Hintergrund ist es zu erklären, dass Lehrkräfte zur Realisierung des Beratungshandelns gezielt auf ausgewählte syntaktische Konstruktionen zurückgreifen, die die Gesichtsbedrohung für die RezipientInnen (etwa durch Verzicht auf direkte Handlungsanweisungen, durch die Betonung der Optionalität des Handelns oder durch die Vermeidung direkter Adressierung) abschwächen: Zu nennen wären etwa bestimmte Aussagesatzstrukturen (z. B. „Es gibt X"-Konstruktionen wie „es gIbt ja auch so konzentratiONSgeschichten:- ähm:- (--) mit LÜK(.) kästen und so weiter;=ne?"), besondere Fragesätze („aber LIEST du denn bücher zuhAUse?"), alleinstehende dass-Konstruktionen („dass man DA vielleicht einfach ma °hh sacht- ZEHN minuten; (-) mit mit EIeruhr oder so;") oder auch deontische Infinitivkonstruktionen („vielLEICHT äh::- zuhause n bisschen VORarbeiten,"). Auf den Gebrauch von Imperativen, die das Gegenüber in direkter Form zum Handeln auffordern, wird weitgehend verzichtet; diese finden nur in besonderen Situationen Verwendung, etwa wenn NichtmuttersprachlerInnen AdressatInnen des Beratungshandelns sind und es um Transparenzerhöhung geht („lassen sie natascha IMmer (.) LAUT (.) VORlesen."). Lehrkräfte stehen jedoch nicht nur vor der kommunikativen Aufgabe, die Gesichtsbedrohung ihres Beratungshandelns abzuschwächen; auch gilt es, die Beratungsinhalte so zu vermitteln, dass die RezipientInnen zur Umsetzung dieser motiviert werden. In diesem Zusammenhang ist u. a. auf lexiko-semantische Verfahren zu verweisen, z. B. den Gebrauch adressatenspezifischen Vokabulars (wie die Verwendung des Lexems „Contest" in „vielleicht macht ihr son CONtest, WER zeigt in der stunde am meisten AUf oder so;"), womit etwa eine Verbindung zwischen Schule und außerschulischer Lebenswelt hergestellt werden kann und den RezipientInnen, insbesondere den SchülerInnen, damit potentiell attraktive Möglichkeiten der Problemlösung offeriert werden. Die Analyse der *Reaktionen auf Beraten* verdeutlichte, dass Eltern durch ihr sprachliches Handeln meist die Annahme der

Beratungsinhalte indizieren, auch dann, wenn das *Beraten* auf Initiative der Lehrkräfte erfolgte. Ferner konnte gezeigt werden, dass Handlungsempfehlungen den Eltern geeignete Anschlussmöglichkeiten bieten, um sich als „gute" und „kompetente" Eltern vorzuführen: So können sie u. a. darauf verweisen, dass die von den Lehrkräften genannten Maßnahmen mit denen übereinstimmen, die sie bereits selbst zur Problemlösung realisiert bzw. zu realisieren versucht haben. Im Hinblick auf die Reaktionen anwesender SchülerInnen ließ sich festhalten, dass diese häufig unkooperative Verhaltensweisen an den Tag legen, wenn Lehrkräfte unaufgefordert beraten. Sie produzieren des Öfteren Minimalantworten (wie „hm,") oder lassen gar keine verbalen Reaktionen erkennen; damit bleibt unklar, ob sie das Gesagte annehmen oder ablehnen. Bisweilen lehnen SchülerInnen das Gesagte jedoch auch in expliziter Form ab. Gerade letztere Beobachtung lässt die Spekulation zu, dass die unkooperativen Verhaltensweisen möglicherweise Ausdruck der Resistenz sind, die die SchülerInnen gegenüber den Beschlüssen der Erwachsenen zum Ausdruck bringen – auf Basis der vorliegenden Datenlage (Fehlen ethnographischer sowie multimodaler Daten) ist dies jedoch nicht abschließend zu klären.

Kapitel 8 stellte die Untersuchung der konversationellen Aktivität *Zuschreiben von Verantwortung* dar. Den Gegenstand des ersten Teils des Kapitels bildete die exemplarische Analyse eines konkreten Elternsprechtagsgesprächs, anhand dessen gezeigt wurde, welche sprachlichen Mittel Interagierende zur Aushandlung von Verantwortung im Hinblick auf vergangene Handlungen und Ereignisse verwenden. Die Analysen offenbarten, dass die GesprächsteilnehmerInnen etwa Frageformen („und WIE kann man dann mündliche nOten machen?") gebrauchen, die vorwurfsähnlichen Charakter haben und die dazu dienen, dem Gegenüber die Verantwortung bzw. Schuld für negativ bewertete Geschehnisse in der Vergangenheit zuzuschreiben. Auch wird auf Formen der Redewiedergabe („°h du hast ja geSACHT ähm:- ich brauch immer die STUNde, um das THEma zu verstehen und deshalb kann ich eigentlich gar nichts !SA!gen, (...)") zurückgegriffen, um davon ausgehend konkrete Verantwortlichkeiten bei den einzelnen GesprächsteilnehmerInnen zu lokalisieren. Den Untersuchungsfokus auf eine einzelne, ausgewählte Interaktion zu legen, ermöglichte es, (neben der detaillierten sprachwissenschaftlichen Analyse ausgewählter Phänomene) umfangreichere Auszüge aus dem Gespräch einer detaillierten Sequenzanalyse zu unterziehen und somit nicht nur die situative Genese von Prozessen der Verantwortungsaushandlung rekonstruieren, sondern darüber hinaus auch aufzeigen zu können, welche interaktiven Dynamiken diese mit Blick auf den Fortlauf des Gesprächs mitunter entfachen. So zeigte sich etwa, dass einzelne Verantwortungszuschreibungen eine Reihe weiterer nach sich ziehen können, was in dem Bestreben der

Interagierenden gründet, sich in ihren situativen Identitäten als „gute" Lehrkräfte oder „gute" SchülerInnen nicht infrage stellen zu lassen: Einem *Zuschreiben von Verantwortung*/Schuld *durch* das Gegenüber folgt ein *Zuschreiben von Verantwortung*/Schuld *an* das Gegenüber – die eigene Verantwortung/Schuld für etwas Geschehenes wird damit zu relativieren versucht. Im Mittelpunkt des zweiten Teils des Kapitels stand die exemplarische Analyse der „…mal kucken/schauen/sehen…"-Konstruktion zum *Zuschreiben von Verantwortung* im Hinblick auf Zukünftiges. Die Untersuchung dieser spezifischen Konstruktion bot sich insofern an, als diese im Rahmen der Gattung eine vergleichsweise hohe Verwendungsfrequenz aufweist, es dementsprechend zu ermitteln galt, welche spezifischen Vorteile der Einsatz dieses Formats den Interagierenden im Zusammenhang mit Prozessen der Verantwortungsaushandlung im Detail bietet. Gezeigt wurde zunächst, dass dieses syntaktische Muster nicht nur zum *Selbstzuschreiben von Verantwortung* („dann muss ich ma SEHN dass ich den- (--) dass ich den dazu KRIEG,= =dass_er die hausaufgaben (.) REgelmäßiger macht,") eingesetzt wird, sondern auch zum Zuschreiben von Verantwortung an das Gegenüber („jetzt musst du mal (.) KUcken;"), an Abwesende („dann muss sie ma KUcken, dass sie da irgendwie in die PÖTte kommt.") sowie an ein „wir"-Kollektiv („dann mÜssen wir mal: SCHAUN. […] wo das HERkommt."). Situativ profitieren Interagierende insofern von dem Gebrauch dieses Formats, als sie verschiedene Modalitäten, die mit der Verantwortungszuschreibung verbunden sind, im Vagen lassen können, etwa zu welchem zukünftigen Zeitpunkt (wann ist „mal"?) eine bestimmte Handlung ausgeführt werden und auf welche Art und Weise dies geschehen soll (was beinhaltet „kucken"/„schauen"/„sehen" im Detail?). Damit wird die Verbindlichkeit reduziert, die die Verantwortungszuschreibung betrifft. Im Zuge dieses Handelns tragen Interagierende der mit den Verantwortungszuschreibungen einhergehenden Gesichtsbedrohung Rechnung, die sowohl das Gegenüber als auch die eigene Person anbelangt: Vermieden wird, sich selbst sowie die RezipientInnen auf bestimmte Bedingungen festzulegen und somit die jeweiligen Handlungsspielräume zu sehr einzuschränken. Die Analysen des Kapitels zu Verantwortungszuschreibungen verdeutlichten insgesamt, dass unterschiedliche Interessen innerhalb der einzelnen Parteien bisweilen in Konflikt miteinander geraten können: So stellt es sich als eine schwierig zu bewältigende kommunikative Aufgabe heraus, einerseits zwar gesichtswahrend bzw. -schonend zu handeln, andererseits jedoch, wie es die Funktion der Gattung vorsieht, konkret an Lösungen für die Probleme der SchülerInnen zu arbeiten.

Wie lassen sich die Analyseergebnisse dieser Arbeit nun in einen größeren Gesamtzusammenhang einordnen, der die linguistische Erforschung institutionell vermittelter Kommunikation betrifft? Im einführenden Artikel *Institutional Dialogue*, in dem Drew/Sorjonen (1997: 111) in überblicksartiger Form skizzieren, mit welchen konkreten Aufgaben sich das Forschungsfeld der institutionellen Kommunikation auseinanderzusetzen hat, heißt es:

> Participants in institutional encounters employ linguistic and interactional resources which they possess as part of their linguistic and cultural competences: they use these resources, and the practices associated with them, in talk-in-interaction generally (that is, in non-institutional as well as institutional talk). Hence many of the linguistic practices which one may observe in institutional settings may not be exclusive to such settings. One of the principal objectives of research concerning institutional dialogue is, therefore, to show either that a given linguistic practice is specifically and specially characteristic of talk in a given (institutional) setting; or that a certain linguistic feature or practice has a characteristic use when deployed in a given setting.

Freilich gilt auch für die vorliegende Untersuchung, dass die innerhalb des Korpus identifizierten und analysierten sprachlichen Strukturen und interaktiven Verfahren in ganz verschiedenen Verwendungszusammenhängen anzutreffen sind. So beschränkt sich – um nur einige syntaktische Beispiele anzuführen – etwa der Einsatz von Aposiopese-Konstruktionen, dichten Konstruktionen, freistehenden DASS-Konstruktionen, Litotes-Konstruktionen, deontischen Infinitivkonstruktionen oder bestimmten Fragesatzkonstruktionen mitnichten auf Interaktionen zwischen Lehrkräften und Eltern an Elternsprechtagen, wie u. a. Studien von Imo (2011), Günthner (2000a, 2006a, 2010b, 2013), Bergmann (1999) oder Deppermann (2006a;b; 2007) verdeutlichen. Aufgezeigt werden konnte jedoch, dass diese sprachlichen Ressourcen ganz bestimmte Funktionen aufweisen, die sie als prädestinierte Muster zur Lösung bestimmter kommunikativer Aufgaben erscheinen lassen, mit denen sich die Interagierenden im Rahmen der Gattung „Elternsprechtagsgespräch“ konfrontiert sehen. So wurde dargelegt, dass sprachliche Elemente wie die obigen in dem beschriebenen institutionellen Kontext etwa dazu eingesetzt werden, um das Gegenüber zu informieren, es zu beraten oder ihm die Verantwortung für etwas Bestimmtes zuzuschreiben und dabei jeweils den beschriebenen kommunikativen Anforderungen gerecht zu werden, die sich mit der Durchführung dieser konversationellen Aktivitäten verbinden. Demonstriert werden konnte jedoch nicht nur, welche Funktionen spezifische sprachliche Strukturen in einem bestimmten institutionellen Kontext haben, sondern auch, dass kontextuelle Faktoren für die Interpretation sprachli-

cher Strukturen eine entscheidende Rolle spielen (man denke etwa an Beschreibungen wie „GERda::: ähm:- (2.0) is ein sehr STILles mädchen,“, die erst vor dem Gattungshintergrund als Bewertungen erkennbar sind).

Drew/Heritage (2001: 26) argumentieren, dass es die verschiedenen sprachlichen Mittel und interaktiven Verfahren in ihrer spezifischen Kombination sind, die „contribute to a unique ‚fingerprint‘ for each institutional form of interaction“. Es stellt sich damit abschließend die Frage, welches Grundmuster es ist, das diesem Fingerabdruck, den Elternsprechtagsgespräche des vorliegenden Korpus hinterlassen, seine Einzigartigkeit oder zumindest Besonderheit verleiht. Mit Blick auf die drei analysierten konversationellen Aktivitäten konnte veranschaulicht werden, dass sich ein nicht unbeträchtlicher Anteil der zu ihrer Durchführung verwendeten sprachlichen Mittel und interaktiven Verfahren aus dem Bestreben der Beteiligten heraus erklären lässt, das eigene Gesicht und das der übrigen GesprächsteilnehmerInnen keiner Bedrohung auszusetzen bzw. eine solche zumindest abzuschwächen. Für die Interagierenden gilt es, sich situativ in ihrer Identität als „gute Lehrkraft“, „gute Mutter/guter Vater“ und „gute/r SchülerIn“ zu zeigen und dieses Bild auch vor etwaigen Übergriffen durch das Gegenüber zu schützen und zu behaupten. Ebenso wird darauf geachtet, den anderen nicht unschicklich zu nahezutreten, weder Zweifel an ihrer Kompetenz aufkommen zu lassen noch sie in ihrer Handlungsfreiheit zu sehr einzuschränken und damit ihre Autonomie zu gefährden. Elternsprechtagsgespräche erweisen sich damit als eine institutionelle Gattung, die sich gerade durch ihre Vielzahl sensitiver Aktivitäten (u. a. *Informieren*, *Beraten*, *Zuschreiben von Verantwortung*) auszeichnet, die die Beteiligten in der Interaktionssituation fortwährend durchzuführen haben. In dieser Hinsicht bestätigt diese Untersuchung durchaus Ergebnisse internationaler Studien, wie etwa die von Walker (1998: 174), in der die Autorin zu dem Fazit gelangt: „These parents evenings could be seen as occasions where identity was in jeopardy for all concerned.“

Mit der vorliegenden Untersuchung konnte ein zentraler Beitrag dazu geleistet werden, einen bislang weitgehend unerforschten Bereich institutioneller Kommunikation, nämlich das Elternsprechtagsgespräch, in seiner sprachlichen Konstitution genauer zu ergründen. Gewiss muss an dieser Stelle darauf hingewiesen werden, dass im Rahmen dieser Arbeit letztlich nur ein Ausschnitt dieser institutionellen sozialen Wirklichkeit beleuchtet wurde und die Diskussion verschiedener weiterer, für die Gattung ebenfalls relevanter Aspekte – allein außen Platzgründen – außen vor bleiben musste. Ein wesentlicher Punkt, der im Zuge der Analysen beispielsweise nicht *systematisch* behandelt werden konnte, betrifft die Rolle der SchülerInnen. Zwar thematisierte die Arbeit an verschiedenen

Stellen auch das (non)verbale Handeln der SchülerInnen, und es wurde veranschaulicht, dass die Erwachsenen sie mitunter zur Durchführung ihrer Aktivitäten – quasi als interaktive Ressource – aktiv mit einbeziehen (etwa wenn Lehrkräfte sie im Rahmen des *Informierens* der Eltern dazu auffordern, sich leistungsmäßig selbst einzuschätzen). Im Detail ungeklärt bleibt jedoch, ob und, wenn ja, wie sich die An- bzw. Abwesenheit der SchülerInnen im Allgemeinen auf das tatsächliche Interaktionsgeschehen auswirkt. Auch wurde, etwa mit Blick auf die analysierten Aktivitäten, beispielsweise nicht untersucht, welche sprachlichen Mittel Eltern einsetzen, um ihrerseits die Lehrkräfte darüber zu informieren, was sich im heimischen Umfeld konkret abspielt. Welche Besonderheiten lassen sich hier ausmachen? Weiterhin aufschlussreich für das Verständnis der Gattung wäre die Klärung der Frage, wie Lehrkräfte von Eltern beraten werden: Welcher sprachlichen Ressourcen bedienen sie sich, um den Lehrkräften Empfehlungen zu geben, wie mit dem Kind im Schulalltag umzugehen ist? Agieren Eltern in diesem Zusammenhang ebenso vorsichtig wie Lehrkräfte? In Anbetracht der Datenlage war es zudem nicht möglich, auch visuelle Ausdrucksressourcen zu berücksichtigen, die ebenfalls zur Bedeutungskonstruktion beitragen (vgl. Stukenbrock 2013: 252–257): Welche spezifischen Aufgaben übernehmen etwa Gestik, Mimik oder auch Blickrichtung im Hinblick auf die adäquate Durchführung der für die Gattung konstitutiven Aktivitäten? Die Beantwortung derartiger Fragen im Rahmen zukünftiger Studien könnte dazu beitragen, die Konturen des individuellen Fingerabdrucks, den Elternsprechtagsgespräche hinterlassen, noch weiter zu schärfen.

9.2 Ausblick: Anwendungsbezug

Bereits aus der Einleitung dieser Arbeit und dem Kapitel zum Forschungsstand ging hervor, dass LehrerIn-Eltern-Gespräche in der öffentlichen Wahrnehmung einen relativ schlechten Ruf genießen. Stellvertretend hierfür sei auf die eingangs zitierten, auf der Homepage des Schulministeriums NRW veröffentlichten Bemerkungen der Journalistin Schimanke verwiesen, die von „Frust auf beiden Seiten“ und fehlenden „konstruktiven Lösungen“ spricht, womit sie auf die Unzufriedenheit aller Beteiligten mit dem konkreten Interaktionsgeschehen anspielt. Auch in der Pädagogik und Pädagogischen Psychologie werden derartige Gespräche – wie ausführlich dargestellt wurde – nicht selten als eine problematische Angelegenheit eingestuft, was sich nicht zuletzt an der Existenz einer schier unüberschaubaren Menge an Ratgebern zum Thema zeigt. Kritisch anzumerken ist mit Blick auf einen Großteil der wissenschaftlichen wie nicht-wissenschaftlichen Ratgeberliteratur jedoch, dass die dort genannten Vorschläge und Empfehlungen

zumeist auf der Grundlage eigener Erfahrungen der AutorInnen, auf den Erkenntnissen aus simulierten Gesprächen oder Rollenspielen oder aber in Anknüpfung an Befragungen der einzelnen Beteiligten entwickelt wurden. Es werden folglich Techniken und Interaktionsfertigkeiten präsentiert, die nicht auf der Basis von Analysen tatsächlicher Interaktionsprozesse konzipiert wurden, bei denen es also fraglich ist, ob sie die in den Gesprächen tatsächlich beobachtbaren Problemstellen überhaupt zu erfassen imstande sind, sie zur effizienteren Gestaltung der Interaktionen also entsprechend beitragen können.

Im Zuge dieser Untersuchung war es möglich, anhand der Analyse authentischer Sprachdaten nachzuvollziehen, wie die Gattung Elternsprechtagsgespräch von den Beteiligten konstruiert wird, also empirische Fakten im Hinblick auf zentrale Konstitutionseigenschaften dieser institutionellen Kommunikationssituation zu schaffen. Damit eröffnen sich u. a. Perspektiven für die Angewandte Linguistik, die

> heute generell zu definieren [ist] als eine Disziplin, die sich mit der Beschreibung, Erklärung und Lösung von lebens- und gesellschaftspraktischen Problemen in den Bereichen von Sprache und Kommunikation beschäftigt. (Knapp 2011: XXII)

Das übergeordnete Ziel dieser Disziplin besteht darin, die in bestimmten Handlungsfeldern zu beobachtende kommunikative Praxis „nicht nur zu *beschreiben*, sondern auch über Möglichkeiten ihrer *Veränderung* oder *Verbesserung* nachzudenken.“ (Fiehler 2001: 1698) Das Bestreben der folgenden, die Arbeit abschließenden Überlegungen liegt nicht darin begründet, konkrete Wege zur effizienteren Gestaltung von LehrerIn-Eltern-Gesprächen aufzuzeigen; vielmehr gilt es, exemplarisch zu veranschaulichen, dass die Analyseergebnisse dieser Arbeit für potentielle Problemstellen, die den Interaktionen zugrunde liegen, sensibilisieren können (vgl. auch Meer/Wegner i. Dr.). Sie können damit als erste Ansatzpunkte für ForscherInnen aus der Angewandten Linguistik (sowie für PädagogInnen und PsychologInnen) dienen, um zukünftig systematisch über Verbesserungen oder Veränderungen dieser spezifischen kommunikativen Praxis nachzudenken (vgl. auch Bennewitz/Wegner 2015, i.V.a,b; Gartmeier/Wegner i.V.).

Verschiedene Gesichtspunkte, die vor dem Hintergrund der gesellschaftlichen Funktion der Gattung als kritisch zu betrachten sind, ergeben sich etwa aus den Analysen in Zusammenhang mit der konversationellen Aktivität *Zuschreiben von Verantwortung* in den Kapiteln 8.1 und 8.2. Bereits in Kapitel 5.3.2.1 wurde darauf hingewiesen, dass Themen vieler Gespräche die unzureichende schulische Leistung sowie das defizitäre (Sozial-)Verhalten von SchülerInnen sind. Gesprächsstellen, an denen Lehrkräfte Eltern über diese Normabweichungen ihrer Kinder

informieren, bilden mitunter den situativen Ausgangspunkt für die Emergenz moralischer Kommunikation hinsichtlich der Frage, wer die Verantwortung für die zurückliegenden, unzureichenden Leistungen der SchülerInnen trägt (vgl. auch Bennewitz/Wegner 2015). Die Beteiligten realisieren vorwurfsähnliche Handlungen, die an das jeweilige Gegenüber gerichtet sind. Statt in partnerschaftlicher Zusammenarbeit nach konstruktiven Lösungen zu suchen, sind die Interagierenden primär darauf bedacht, ein positives Selbstbild zu bewahren. Es wird versucht, der anderen Partei die Verantwortung für misslungene Bildungs- und Erziehungsprozesse zuzuschreiben. Anstelle der Diskussion konkreter Fördermaßnahmen, die der konstatierten negativen Entwicklung entgegenwirken, wird die „Schuld"-Frage diskutiert. Die Gespräche scheinen gestört und ihre Dauer zu kurz, als dass noch produktive Lösungswege erwogen werden könnten. Im Kontext der Analysen zum *Zuschreiben von Verantwortung* wurde zudem deutlich, dass die Beteiligten bisweilen nur sehr vage Vereinbarungen im Hinblick auf zukünftige Vorgehensweisen treffen. Die Beschreibung der „...mal kucken/schauen/sehen..."-Konstruktion führte zu der Erkenntnis, dass die Interagierenden im Zuge deren Verwendung zwar formal abstecken, *dass* es etwas zu tun gilt, um die Probleme der SchülerInnen zu lösen; die *genauen Modalitäten* der Verantwortungszuschreibung bleiben jedoch vage, etwa zu welchem Zeitpunkt die besagten Maßnahmen umzusetzen sind und auf welchem Wege dies geschehen soll. Dieses primär auf Gesichtswahrung und -schonung ausgerichtete Handeln der GesprächsteilnehmerInnen verhindert das Treffen konkreter Vereinbarungen, die im Detail festlegen, was zur erfolgreichen Realisierung des Bildungs- und Erziehungsprozesses von den einzelnen Parteien konkret unternommen werden kann bzw. muss.

Ähnliche Beobachtungen wie die oben geschilderten ließen sich auch in Zusammenhang mit der Analyse der Gesprächsbeendigungen in Kapitel 5.3.3 machen: Hier offenbarte sich, dass Lehrkräfte und Eltern gegen Ende der Gespräche häufig keine gemeinsamen Zielvereinbarungen aushandeln, die regeln, wie die im Gespräch konstatierten Probleme der SchülerInnen einer Lösung zuzuführen sind. Stattdessen versichern sie sich gegenseitig ihrer grundsätzlich optimistisch gestimmten Haltung, was sich an der Verwendung floskelhafter sprachlicher Elemente zeigt (z. B. „wir kriegen das schon auf_n guten WECH;" oder „dann: äh wolln_wer ma das bes(te) he:: <<lachend> bEs(te)> <<pp> (HOFfen).>"). Die Beteiligten nutzen das Gesprächsende also oft nicht, um abschließend noch einmal die Gesprächsergebnisse festzuhalten und daran anknüpfend feste und detaillierte Aufgaben(bereiche) abzustecken, die die einzelnen Parteien in einem bestimmten zeitlichen Rahmen zu bearbeiten haben.

Ein weiteres kritisch zu betrachtendes Phänomen, das einem in den Interaktionen bisweilen begegnet, trat bei der exemplarischen Analyse des ausgewählten Elternsprechtagsgesprächs in Kapitel 8.1 zutage: LehrerInnen scheinen ihr sprachliches Handeln mitunter an festen Agenden auszurichten, also an gewissen Ablaufplänen, die das Gespräch in thematischer Hinsicht strukturieren (vgl. Meer/Wegner i. Dr.). Dies gestaltet sich dann als problematisch, wenn diese ihrem Gegenüber nur wenig Spielraum für Abweichungen davon einräumen, wie sich in den Kapiteln 8.1.3 und 8.1.4 beispielhaft zeigte: Statt den von der Schülerin in die Interaktion eingebrachten problematischen Punkt (Verstehensprobleme) inhaltlich aufzugreifen, arbeitet die Lehrerin ihre Agenda ab, die sich darin manifestiert, die RezipientInnen über die erzielten Leistungen des Kindes in der Vergangenheit zu informieren. Die Tatsache, dass die Mutter das von der Tochter Gesagte zu einem späteren Zeitpunkt noch einmal explizit aufnimmt und zum Gegenstand des Gesprächs macht, zeugt davon, dass es sich hierbei um ein aus Sicht der Familie unbearbeitetes Anliegen handelt (siehe Kapitel 8.1.5). Deutlich wird folglich, wie die Orientierung an festen Agenden zu strukturellen Kommunikationsproblemen unter den Beteiligten führen kann.

Schon anhand der hier nur in Auswahl präsentierten Aspekte konnte verdeutlicht werden, dass die Analyseergebnisse der Arbeit reichlich Ansatzpunkte für die zukünftige Forschung bieten, um über Veränderungen und Verbesserungen dieser spezifischen institutionellen Kommunikationssituation nachzudenken. Möglicherweise könnte dies dazu beitragen, Elternsprechtagsgesprächen zu einem besseren Ruf zu verhelfen als jenem, den sie derzeit (noch) genießen.

Literaturverzeichnis

Ackermann, Ulrike (2014): Soziale Positionierungen von LehrerInnen in der Elternsprechstunde: Zur ‚Gesprächssteuerung' im institutionellen Gesprächstyp ‚Elterngespräch'. In: FRAGL (Freiburger Arbeitspapiere zur germanistischen Linguistik) 21. http://portal.uni-freiburg.de/sdd/fragl/copy_of_kotthoff2014.21.

Adamzik, Kirsten (1994): Beziehungsgestaltung in Dialogen. In: Fritz, Gerd und Franz Hundsnurscher (Hrsg.): Handbuch der Dialoganalyse. Tübingen: Niemeyer, 357–374.

Adelswärd, Viveka und Claes Nilholm (1998): Discourse about Children with Mental Disablement: An Analysis of Teacher-Parent Conferences in Special Education Schools. In: Language and Education 12 (2), 81–98.

Adelswärd, Viveka und Claes Nilholm (2000a): „…so one can plant a little seed": An Analysis of a teacher's way of solving communicative problems in talks with parents. In: Nordisk Pedagogik 20, 191–205.

Adelswärd, Viveka und Claes Nilholm (2000b): Who is Cindy? Aspects of identity work in a teacher-parent-pupil talk at a special school. In: Text 20 (4), 545–568.

Aich, Gernot und Michael Behr (2010): Kommunikation mit Eltern. Training und Evaluation der Gesprächsführung zwischen Lehrpersonen und Eltern. In: Müller, Florian H. et al. (Hrsg.): Lehrerinnen und Lehrer lernen. Konzepte und Befunde zur Lehrerfortbildung. Münster, New York: Waxmann, 279–295.

Angouri, Jo (2012): „Yes that's a good idea": Peer advice in academic discourse. In: Limberg, Holger und Miriam Locher (Hrsg.): Advice in discourse. Amsterdam: Benjamins, 119–143.

Antaki, Charles und Sue Widdicombe (2008): Identity as an achievement and as a tool. In: Antaki, Charles und Sue Widdicombe (Hrsg.): Identities in Talk. London: Sage Publications, 1–14.

Auer, Peter (1986): Kontextualisierung. In: Studium Linguistik 19, 22–47.

Auer, Peter (1998): Zwischen Parataxe und Hypotaxe: „abhängige Hauptsätze" im Gesprochenen und Geschriebenen Deutsch. In: Zeitschrift für germanistische Linguistik 26, 284–306.

Auer, Peter (1992): Introduction: J. Gumperz' Approach to contextualization. In: Auer, Peter und Aldo di Luzio (Hrsg.): Contextualization of Language. Amsterdam: Benjamins, 1–38.

Auer, Peter (1993): Zur Verbspitzenstellung im Gesprochenen Deutsch. In: Deutsche Spache 3, 193–222.

Auer, Peter (2007): Syntax als Prozess. In: Hausendorf, Heiko (Hrsg.): Gespräch als Prozess. Linguistische Aspekte der Zeitlichkeit verbaler Interaktion. Tübingen: Narr, 95–124.

Auer, Peter (2013): Sprachliche Interaktion. Ein Einführung anhand von 22 Klassikern. Berlin, Boston: de Gruyter.

Auer, Peter und Susanne Uhmann (1982): Aspekte der konversationellen Organisation von Bewertungen. In: Deutsche Sprache 10, 1–32.

Ayaß, Ruth (1997): „Das Wort zum Sonntag". Fallstudie einer kirchlichen Sendereihe. Stuttgart: Kohlhammer.

Ayaß, Ruth und Christian Meyer (2012): „Alles Soziale besteht aus verschiedenen Niveaus der Objektivierung." Ein Gespräch mit Thomas Luckmann. In: Ayaß, Ruth und Christian Meyer (Hrsg.): Sozialität in Slow Motion. Theoretische und empirische Perspektiven. Festschrift für Jörg Bergmann. Wiesbaden: Springer VS, 21–39.

DOI 10.1515/9783110476019

Baker, Carolyn und Jayne Keogh (1995): Accounting for achievement in parent-teacher interviews. In: Human Studies 18, 263–300.
Baker, Carolyn und Jayne Keogh (1997): Mapping moral orders in parent-teacher interviews. In: Marcarino, Aurelia (Hrsg.): Analisi della conversatione e prospettive di recerca in etnometodologia. Urbino: Quattro Venti, 25–42.
Barden, Birgit, Mechthild Elstermann und Reinhard Fiehler (2001): Operator-Skopus-Strukturen in gesprochener Sprache. In: Liedtke, Franz und Franz Hundsnurscher (Hrsg.): Pragmatische Syntax, Tübingen: Niemeyer, 197–233.
Barth, Dagmar (2000): Die Brisanz der eigenen Rolle – Referenzmittel und Selbstdarstellung in Sprachbiographien ehemaliger DDR-Bürger. In: Fix, Ulla, Dagmar Barth und Franziska Beyer (Hrsg.): Sprachbiographien. Sprache und Sprachgebrauch vor und nach der Wende von 1989 im Erinnern und Erleben von Zeitzeugen aus der DDR. Inhalte und Analysen narrativ-diskursiver Interviews. Frankfurt M.: Lang, 55–201.
Becker-Mrotzek, Michael (2001): Gespräche in Ämtern und Behörden. In: Brinker, Klaus et al. (Hrsg.): Text- und Gesprächslinguistik. 2. Halbband. Berlin, New York: de Gruyter, 1505–1525.
Becker-Mrotzek, Michael und Rüdiger Vogt (2009): Unterrichtskommunikation. Linguistische Analysemethoden und Forschungsergebnisse. Tübingen: Niemeyer.
Behr, Michael und Barbara Franta (2003): Interaktionsmuster im Eltern-Lehrer-Gespräch aus klientenzentrierter und systemischer Sicht. In: Gesprächspsychotherapie und Personzentrierte Beratung 34 (1), 19–28.
Bennewitz, Hedda und Lars Wegner (2015): „da hast du dich irgendwie gar nich gemeldet“. Die Aushandlung von Verantwortungsübernahme in Elternsprechtagsgesprächen. In: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation 35 (1), 86–105.
Bennewitz, Hedda und Lars Wegner (i.V.a): Die Analyse authentischer Elternsprechtagsgespräche – Ausgewählte Problemstellen im Fokus. In: Aich, Gernot et al. (Hrsg.): Zusammenarbeit mit Eltern: Erfolgreich kooperieren und kommunizieren. Hohengehren: Schneider Verlag.
Bennewitz, Hedda und Lars Wegner (i.V.b): „er tut sich einfach schwer“. Eine gesprächsanalytische Untersuchung zur Mitteilung von Leistungsproblemen in Elternsprechtagsgesprächen.
Berger, Peter und Thomas Luckmann (1966/74): Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit. Eine Theorie der Wissenssoziologie. Frankfurt M.: Fischer Verlag.
Bergmann, Jörg (1987): Klatsch. Zur Sozialform der diskreten Indiskretion. Berlin, New York: de Gruyter.
Bergmann, Jörg (1988a): Ethnomethodologie und Konversationsanalyse. Kurseinheit 3: Organisationsprinzipien der sozialen Interaktion: Objekte der Konversationsanalyse. FernUniversität GHS Hagen, Hagen.
Bergmann, Jörg (1988b): Ethnomethodologie und Konversationsanalyse. Kurseinheit 1: Ethnomethodologie: Untersuchungen zur methodischen Erzeugung von sozialer Wirklichkeit im alltäglichen Handeln. FernUniversität GHS Hagen, Hagen.
Bergmann, Jörg (1988c): Ethnomethodologie und Konversationsanalyse. Kurseinheit 2: Der Untersuchungsansatz der ethnomethodologischen Konversationsanalyse. FernUniversität GHS Hagen, Hagen.
Bergmann, Jörg (1991): Deskriptive Praktiken als Gegenstand und Methode der Ethnomethodologie. In: Herzog, Max und Carl F. Graumann (Hrsg.): Sinn und Erfahrung: Phänomenologische Methoden in den Sozialwissenschaften. Heidelberg: Asanger, 86–102.

Bergmann, Jörg (1999): Diskrete Exploration: Über die moralische Sinnstruktur eines psychiatrischen Frageformats. In: Bergmann, Jörg und Thomas Luckmann (Hrsg.): Kommunikative Konstruktion von Moral. Band 2: Von der Moral zu den Moralen. Opladen: Westdeutscher Verlag, 169–190.

Bergmann, Jörg (2001): Das Konzept der Konversationsanalyse. In: Brinker, Klaus et al. (Hrsg.): Text- und Gesprächslinguistik. 2. Halbband. Berlin, New York: de Gruyter, 919–927.

Bergmann, Jörg (2007): Flüchtigkeit und methodische Fixierung sozialer Wirklichkeit – Aufzeichnungen als Daten der interpretativen Soziologie. In: Hausendorf, Heiko (Hrsg.): Gespräch als Prozess. Linguistische Aspekte der Zeitlichkeit verbaler Interaktion. Tübingen: Niemeyer, 33–66.

Bergmann, Jörg und Thomas Luckmann (1999): Einleitung. Moral und Kommunikation. In: Bergmann, Jörg und Thomas Luckmann (Hrsg.): Kommunikative Konstruktion von Moral. Band 1: Struktur und Dynamik der Formen moralischer Kommunikation. Opladen: Westdeutscher Verlag, 13–36.

Bergmann, Jörg, Michaela Goll und Ska Wiltschek (1998): Sinnorientierung durch Beratung? Funktionen von Beratungseinrichtungen in der pluralistischen Gesellschaft. In: Luckmann, Thomas (Hrsg.): Moral im Alltag. Sinnvermittlung und moralische Kommunikation in intermediären Institutionen. Gütersloh: Bertelsmann, 143–218.

Bickel, Balthasar und Johanna Nichols (2005): Inclusive-exclusive as person vs. number categories worldwide. In: Filimonova, Elena (Hrsg.): Clusivity. Typological and case studies of the inclusive-exclusive distinction. Amsterdam: Benjamins, 47–70.

Birkner, Karin (2001): Bewerbungsgespräche mit Ost- und Westdeutschen. Eine kommunikative Gattung in Zeiten gesellschaftlichen Wandels. Tübingen: Niemeyer.

Birkner, Karin (2006): Subjektive Krankheitstheorien im Gespräch. In: Gesprächsforschung – Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion 7, 152–183. http://www.gespraechsforschung-ozs.de/heft 2006/ga-birkner.pdf.

Boden, Deidre (1994): The Business of Talk: Organization in Action. Cambridge: Cambridge University Press.

Boettcher, Wolfgang und Dorothee Meer (2000): „Ich hab nur ne ganz kurze Frage" – Umgang mit knappen Ressourcen. Sprechstundenkommunikation an der Hochschule. Neuwied: Luchterhand Verlag.

Boettcher, Wolfgang et al. (Hrsg.) (2005): „ich komm (0) weil ich wohl etwas das thema meiner hausarbeit verfehlt habe,". Sprechstundengespräche an der Hochschule. Ein Transkriptband. Radolfzell: Verlag für Gesprächsforschung. http://www.verlag-gespraechsforschung.de/2005/pdf/ hochschule.pdf.

Bonanati, Marina (2015): Selbsteinschätzung in Lehrer-Schüler-Eltern-Gesprächen. In: de Boer, Heike und Marina Bonanati (Hrsg.): Gespräche über Lernen – Lernen im Gespräch. Wiesbaden: Springer VS, 177–193.

Brock, Alexander und Dorothee Meer (2004): Macht – Hierarchie – Dominanz – A-/Symmetrie: Begriffliche Überlegungen zur kommunikativen Ungleichheit in institutionellen Gesprächen. In: Gesprächsforschung – Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion 5, 184–209. http://www.gespraechsforschung-ozs.de/heft2004/ga-brock.pdf.

Brosche, Heidemarie (2010): Warum Lehrer gar nicht so blöd sind. Und was kluge Eltern tun können, wenn die Verständigung nicht klappt. München: Kösel Verlag.

Brown, Penelope und Stephen Levinson (1987): Politeness: Some universals in language usage. Cambridge: Cambridge University Press.

Bruder, Simone et al. (2010): Modellierung der Beratungskompetenz von Lehrkräften. Projekt Beratungskompetenz. In: Klieme, Eckhard, Detlev Leutner und Martina Kenk (Hrsg.): Kompetenzmodellierung. Zwischenbilanz des DFG-Schwerpunktprogramms und Perspektiven des Forschungsansatzes. Zeitschrift für Pädagogik. Beiheft 56. Weinheim, Basel: Beltz Verlag, 274–285.

Bruder, Simone, Silke Hertel und Bernhard Schmitz (2011): Lehrer als Berater. In: Terhart, Ewald, Hedda Bennewitz und Martin Rothland (Hrsg.): Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf. Münster u. a.: Waxmann, 718–730.

Brünner, Gisela (2005): Arzt-Patient-Kommunikation als Experten-Laien-Kommunikation. In: Neises, Mechthild, Susanne Ditz und Thomas Spranz-Fogasy (Hrsg.): Psychosomatische Gesprächsführung in der Frauenheilkunde. Ein interdisziplinärer Ansatz zur verbalen Intervention. Stuttgart: Wissenschaftliche Verlagsgesellschaft, 90–109.

Brünner, Gisela (2009): Die Verständigung zwischen Arzt und Patient als Experten-Laien-Kommunikation. In: Klusen, Norbert, Anja Fließgarten und Thomas Nebling (Hrsg.): Informiert und selbstbestimmt: Der mündige Bürger als mündiger Patient. Baden-Baden: Nomos, 170–188.

Burkhardt, Armin (2003): Das Parlament und seine Sprache. Studien zu Theorie und Geschichte parlamentarischer Kommunikation. Tübingen: Niemeyer.

Bücker, Jörg, Susanne Günthner und Wolfgang Imo (2015): Einleitung zu Konstruktionsgrammatik V. Konstruktionen im Spannungsfeld von sequenziellen Mustern, kommunikativen Gattungen und Textsorten. In: Bücker, Jörg, Susanne Günthner und Wolfgang Imo (Hrsg.): Konstruktionsgrammatik V. Konstruktionen im Spannungsfeld von sequenziellen Mustern, kommunikativen Gattungen und Textsorten. Tübingen: Stauffenburg, 1–13.

Busch, Kai und Matthias Dorn (2001): Konflikte in Schüler- und Elterngesprächen. Ein kommunikativer Handlungsansatz für Gesprächsanfänge in Konfliktsituationen. In: Der Deutschunterricht 06/2001, 58–64.

Channell, Joanna (1994): Vague Language. Oxford: Oxford University Press.

Chen, Qi (2013): Text und Kultur. Eine kommunikative Gattungsanalyse der deutschen und chinesischen Todesanzeigen. Berlin u. a.: Peter Lang.

Chrispeels, Janet (1996): Effective schools and home-school-community partnership roles: a framework for parent. In: School Effectiveness and School Improvement 7 (4), 297–323.

Coupland, Justine (2000): Introduction: sociolinguistic perspectives on small talk. In: Coupland, Justine (Hrsg.): Small Talk. Harlow: Longman, 1–25.

Dancygier, Barbara und Eve Sweetser (2006): Mental Spaces in Grammar. Conditional Constructions. Cambridge: Cambridge University Press.

Dannerer, Monika (1999): Besprechungen im Betrieb. Empirische Analysen und didaktische Perspektiven. München: Iudicium.

DeCapua, Andrea und Joan Findlay Dunham (2012): „It wouldn't hurt if you had your child evaluated“: Advice to mothers in responses to vignettes from a US teaching context. In: Limberg, Holger und Miriam Locher (Hrsg.): Advice in discourse. Amsterdam: Benjamins, 73–96.

Deppermann, Arnulf (2000): Ethnographische Gesprächsanalyse: Zu Nutzen und Notwendigkeit von Ethnographie für die Konversationsanalyse. In: Gesprächsforschung – Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion 1, 96–124. http://www.gespraechsforschung-ozs.de/heft2000/ga-deppermann.pdf.

Deppermann, Arnulf (2006a): Construction Grammar – Eine Grammatik für die Interaktion? In: Deppermann, Arnulf, Reinhard Fiehler und Thomas Spranz-Fogasy (Hrsg.): Grammatik und

Interaktion. Untersuchungen zum Zusammenhang von grammatischen Strukturen und Gesprächsprozessen. Radolfzell: Verlag für Gesprächsforschung, 43–66. http://www.verlag-gespraechsforschung.de/2006/pdf/grammatik.pdf.
Deppermann, Arnulf (2006b): Deontische Infinitivkonstruktionen: Syntax, Semantik, Pragmatik und interaktionale Verwendung. In: Günthner, Susanne und Wolfgang Imo (Hrsg.): Konstruktionen in der Interaktion. Berlin, New York: de Gruyter, 239–262.
Deppermann, Arnulf (2007): Grammatik und Semantik aus gesprächsanalytischer Sicht. Berlin, New York: de Gruyter.
Deppermann, Arnulf (2008a): Gespräche analysieren. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
Deppermann, Arnulf (2008b): Verstehen im Gespräch. In: Kämper, Heidrun und Ludwig M. Eichinger (Hrsg.): Sprache – Kognition – Kultur. Sprache zwischen mentaler Struktur und kultureller Prägung. Berlin, New York: de Gruyter, 225–261.
Deppermann, Arnulf (2009): Verstehensdefizit als Antwortverpflichtung: Interaktionale Eigenschaften der Modalpartikel *denn* in Fragen. In: Günthner, Susanne und Jörg Bücker (Hrsg.): Grammatik im Gespräch. Konstruktionen der Selbst- und Fremdpositionierung. Berlin, New York: de Gruyter, 23–56.
Deppermann, Arnulf und Reinhold Schmitt (2009): Verstehensdokumentationen: Zur Phänomenologie von Verstehen in der Interaktion. In: Deutsche Sprache 36, 220–245.
Drew, Paul (2012): Wissensasymmetrien in (alltags-)sprachlichen Interaktionen. In: Ayaß, Ruth und Christian Meyer (Hrsg.): Sozialität in Slow Motion. Theoretische und empirische Perspektiven. Wiesbaden: Springer VS, 151–180.
Drew, Paul und John Heritage (2001): Analyzing talk at work: an introduction. In: Drew, Paul und John Heritage (Hrsg.): Talk at work. Interaction in institutional settings. Cambridge: Cambridge University Press, 3–65
Drew, Paul und Marja-Leena Sorjonen (1997): Institutional Dialogue. In: van Dijk, Teun A. (Hrsg.): Discourse as social interaction. London: Sage, 92–118.
Du Bois, John W. (2010): Towards a Dialogic Syntax. Unveröffentlichtes Manuskript.
Duden-Zitate und Aussprüche (2002): Zitate und Aussprüche. Herkunft und aktueller Gebrauch. Hrsg. von der Dudenredaktion. Mannheim u. a.: Dudenverlag.
Duden-Grammatik (2009): Duden. Die Grammatik. Unentbehrlich für richtiges Deutsch. Hrsg. von der Dudenredaktion. Berlin: Dudenverlag.
Duden-Universalwörterbuch (2011): Deutsches Universalwörterbuch. Hrsg. von der Dudenredaktion. Mannheim, Zürich: Dudenverlag.
Duden-Rechtschreibung (2013): Die deutsche Rechtschreibung. Hrsg. von der Dudenredaktion. Berlin, Mannheim, Zürich: Dudenverlag.
Ehlich, Konrad (Hrsg.) (1984): Erzählen in der Schule. Tübingen: Narr.
Ehlich, Konrad (1986): Interjektionen. Tübingen: Niemeyer.
Ehlich, Konrad (2006): Sprachliches Handeln – Interaktion und sprachliche Strukturen. In: Deppermann, Arnulf, Reinhard Fiehler und Thomas Spranz-Fogasy (Hrsg.): Grammatik und Interaktion. Untersuchungen zum Zusammenhang von grammatischen Strukturen und Gesprächsprozessen. Radolfzell: Verlag für Gesprächsforschung, 11–20. http://www.verlag-gespraechsforschung.de/ 2006/pdf/grammatik.pdf.
Ehlich, Konrad und Jochen Rehbein (1980): Sprache in Institutionen. In: Althaus, Hans Peter, Helmut Henne und Herbert Ernst Wiegand (Hrsg.): Lexikon der germanistischen Linguistik. Tübingen: Niemeyer, 338–345.
Eichhoff, Jürgen (1977): Wortatlas der deutschen Umgangssprache. Erster Band. Bern: Francke.

Erickson, Frederick und Jeffrey Shultz (1982): Counselor as Gatekeeper: Social Interaction in Interviews. New York: Academic.
Fauconnier, Gilles (1994): Mental Spaces. Cambridge: Cambridge University Press.
Fiehler, Reinhard (2001): Gesprächsanalyse und Kommunikationstraining. In: Brinker, Klaus et al. (Hrsg.): Text- und Gesprächslinguistik. 2. Halbband. Berlin, New York: de Gruyter, 1697–1710.
Fiehler, Reinhard (2008): Gesprochene Sprache – chaotisch und regellos? In: Denkler, Markus et al. (Hrsg.): Frischwärts und unkaputtbar. Sprachverfall oder Sprachwandel im Deutschen. Münster: Aschendorff, 81–101.
Fiehler, Reinhard (2009): Kapitel „Gesprochene Sprache". In: Duden. Die Grammatik. Hrsg. von der Dudenredaktion. Berlin: Dudenverlag, 1165–1246.
Fillmore, Charles, Paul Kay und Mary O'Connor (1988): Regularity and idiomaticity in grammatical constructions: the case of ‚let alone'. In: Language 64, 501–538.
Fischer, Rotraut (1992): Disfluenz als Kontextualisierungshinweis in telefonischen Beratungsgesprächen im Rundfunk. In: KontRi 23. Konstanz.
Flöss, Helene (1992): Spurensuche. Erzählungen. Innsbruck: Haymon.
Ford, Cecilia E., Barbara A. Fox und Sandra A. Thompson (2002): Introduction. In: Ford, Cecilia E., Barbara A. Fox und Sandra A. Thompson (Hrsg): The Language of Turn and Sequence. Oxford: Oxford University Press, 3–13.
Foucault, Michel (1980): Power/Knowledge: selected interviews and other writings. Hrsg. von Colin Gordon. New York: Pantheon Books.
Foucault, Michel (2008): Überwachen und Strafen: die Geburt des Gefängnisses. Frankfurt M.: Suhrkamp.
Freese, Jeremy und Douglas Maynard (1998): Prosodic features of bad news and good news in conversation. In: Language in Society 27, 195–219.
Funcke, Dorett und Bruno Hildenbrand (2009): Unkonventionelle Familien in Therapie und Beratung. Heidelberg: Carl Auer.
Garfinkel, Harold (1967): Studies in Ethnomethodology. Englewood Cliffs: Prentice Hall.
Gartmeier, Martin et al. (2011): Modellierung und Assessment professioneller Gesprächsführungskompetenz von Lehrpersonen im Lehrer-Elterngespräch. In: Zlatikin-Troitschanskaia, Olga (Hrsg.): Stationen Empirischer Bildungsforschung. Traditionslinien und Perspektiven. Wiesbaden: VS Verlag, 412–426.
Gartmeier, Martin et al. (2012): Welchen Problemen begegnen Lehrkräfte beim Führen von Elterngesprächen? Und welche Schlussfolgerungen ergeben sich daraus für die Vermittlung von Gesprächsführungskompetenz? In: Die Deutsche Schule 104 (4), 374–382.
Gartmeier, Martin und Lars Wegner (i.V.): Was passiert eigentlich in schulischen Elterngesprächen? In: Aich, Gernot et al. (Hrsg.): Zusammenarbeit mit Eltern: Erfolgreich kooperieren und kommunizieren. Hohengehren: Schneider Verlag.
Gehling, Thomas (2004): „ich", „du" und andere. Eine sprachtypologische Studie zu den Kategorien „Person" und „Numerus". Münster: LIT Verlag.
Goffman, Erving (1974): Das Individuum im öffentlichen Austausch. Mikrostudien zur öffentlichen Ordnung. Frankfurt M.: Suhrkamp.
Goffman, Erving (1977): Rahmenanalyse. Ein Versuch über die Organisation von Alltagserfahrungen. Frankfurt M.: Suhrkamp.
Goffman, Erving (1983): The interaction order. In: American Sociological Review 48, 1–17.
Goffman, Erving (1986): Interaktionsrituale. Über Verhalten in direkter Kommunikation. Frankfurt M.: Suhrkamp.

Golato, Andrea (2005): Compliments and Compliment Responses. Grammatical structure and sequential organization. Amsterdam, Philadelphia: Benjamins.
Goldberg, Adele E. (1995): Constructions. A construction grammar approach to argument structure. Chicago: University of Chicago Press.
Goldsmith, Daena J. und Erina L. MacGeorge (2000): The impact of politeness and relationship on perceived quality of advice about a problem. In: Human Communication Research 26, 234–263.
Goodwin, Charles (1996): Transparent vision. In: Ochs, Elinor, Emanuel Schegloff und Sandra A. Thompson (Hrsg.): Interaction and grammar. Cambridge: Cambridge University Press, 370–404.
Grewe, Norbert (2005): Gesprächsführung und Leitlinien der Beratung. In: Grewe, Norbert (Hrsg.): Praxishandbuch Beratung in der Schule. Neuwied: Luchterhand, 13–34.
Gumperz, John (1982): Discourse Strategies. Cambridge: Cambridge University Press.
Gülich, Elisabeth (1981): Dialogkonstitution in institutionell geregelter Kommunikation. In: Schröder, Peter und Hugo Steger (Hrsg): Dialogforschung. Jahrbuch 1980 des Instituts für deutsche Sprache. Düsseldorf: Schwann, 418–456.
Gülich, Elisabeth und Lorenza Mondada (2008): Konversationsanalyse. Ein Einführung am Beispiel des Französischen. Tübingen: Niemeyer.
Günthner, Susanne (1993): Diskursstrategien in der interkulturellen Kommunikation. Analysen deutsch-chinesischer Gespräche. Tübingen: Niemeyer.
Günthner, Susanne (1995a): Gattungen in der sozialen Praxis. Die Analyse „kommunikativer Gattungen“ als Textsorten mündlicher Kommunikation. In: Deutsche Sprache 3, 193–218.
Günthner, Susanne (1995b): Exemplary stories: the cooperative construction of moral indignation. In: Versus 70/71, 147–175.
Günthner, Susanne (1997): Direkte und indirekte Rede in Alltagsgesprächen. Zur Interaktion von Syntax und Prosodie in der Redewiedergabe. In Schlobinski, Peter (Hrsg.): Syntax des gesprochenen Deutsch. Opladen: Westdeutscher Verlag, 227–262.
Günthner, Susanne (1999a): Vorwürfe in der Alltagskommunikation. In: Bergmann, Jörg und Thomas Luckmann (Hrsg.): Kommunikative Konstruktion von Moral. Band 1: Struktur und Dynamik der Formen moralischer Kommunikation. Opladen: Westdeutscher Verlag, 206–241.
Günthner, Susanne (1999b): Frotzelaktivitäten in Alltagsinteraktionen. In: Bergmann, Jörg und Thomas Luckmann (Hrsg.): Kommunikative Konstruktion von Moral. Band 1: Struktur und Dynamik der Formen moralischer Kommunikation. Opladen: Westdeutscher Verlag, 300–324.
Günthner, Susanne (1999c): Beschwerdeerzählungen als narrative Hyperbeln. In: Bergmann, Jörg und Thomas Luckmann (Hrsg.): Kommunikative Konstruktion von Moral. Band 1: Struktur und Dynamik der Formen moralischer Kommunikation. Opladen: Westdeutscher Verlag, 174–205.
Günthner, Susanne (2000a): Vorwurfsaktivitäten in der Alltagsinteraktion. Grammatische, prosodische, rhetorisch-stilistische und interaktive Verfahren bei der Konstitution kommunikativer Muster und Gattungen. Tübingen: Niemeyer.
Günthner, Susanne (2000b): Zwischen direkter und indirekter Rede. Formen der Redewiedergabe in Alltagsgesprächen. In: Zeitschrift für Germanistische Linguistik 28 (1), 1–22.

Günthner, Susanne (2002): Stimmenvielfalt im Diskurs: Formen der Stilisierung und Ästhetisierung in der Redewiedergabe. In: Gesprächsforschung – Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion 3, 59–80. http://www.gespraechsforschung-ozs.de/heft2002/ga-guenthner.pdf.

Günthner, Susanne (2003): Eine Sprachwissenschaft der „lebendigen Rede“. Ansätze einer Anthropologischen Linguistik. In: Linke, Angelika et al. (Hrsg.): Sprache und mehr. Ansichten einer Linguistik der sprachlichen Praxis. Tübingen: Niemeyer, 189–209.

Günthner, Susanne (2005a): Dichte Konstruktionen. In: InLiSt (Interaction and Linguistic Structure) 43. URL: http://uni-potsdam.de/u/inlist/issues/43/index.htm.

Günthner, Susanne (2005b): Fremde Rede im Diskurs: Formen und Funktionen der Polyphonie in alltäglichen Redewiedergaben. In: Assmann, Aleida et al. (Hrsg.): Zwischen Literatur und Anthropologie: Diskurse, Medien, Performanzen. Tübingen: Narr, 339–359.

Günthner, Susanne (2006a): Grammatische Analysen der kommunikativen Praxis – ‚Dichte Konstruktionen‘ in der Interaktion. In: Deppermann, Arnulf, Reinhard Fiehler und Thomas Spranz-Fogasy (Hrsg.): Grammatik und Interaktion. Untersuchungen zum Zusammenhang von grammatischen Strukturen und Gesprächsprozessen. Radolfzell: Verlag für Gesprächsforschung, 95–122. http://www.verlag-gespraechsforschung.de/2006/pdf/grammatik.pdf.

Günthner, Susanne (2006b): ‚Was ihn trieb, war vor allem Wanderlust‘ (Hesse: Narziss und Goldmund). Pseudocleft-Konstruktionen im Deutschen. In: Günthner, Susanne und Wolfgang Imo (Hrsg.): Konstruktionen in der Interaktion. Berlin, New York: de Gruyter, 59–90.

Günthner, Susanne (2006c): Von Konstruktionen zu kommunikativen Gattungen: Die Relevanz sedimentierter Muster für die Ausführung kommunikativer Aufgaben. In: Deutsche Sprache 34 (1–2), 173–190.

Günthner, Susanne (2007a): Brauchen wir eine Theorie der gesprochenen Sprache? Und: wie kann sie aussehen? – Ein Plädoyer für eine praxisorientierte Grammatiktheorie. In: Arbeitspapierreihe „Grammatik in der Interaktion“ (GIDI), Nr. 6. http://noam.uni-muenster.de/gidi/arbeitspapiere/arbeitspapier06.pdf.

Günthner, Susanne (2007b): Die Analyse kommunikativer Gattungen. In: Straub, Jürgen, Arne Weidemann und Doris Weidemann (Hrsg.): Handbuch interkulturelle Kommunikation und Kompetenz. Stuttgart: Metzler, 374–383.

Günthner, Susanne (2007c): N-be-that-constructions in everyday German conversation: A reanalysis of ‚die Sache ist‘ (‚the thing is‘)-clauses as projector phrases. In: Arbeitspapierreihe „Grammatik in der Interaktion“ (GIDI), Nr. 12. http://noam.uni-muenster.de/gidi/arbeitspapiere/arbeitspapier12.pdf.

Günthner, Susanne (2008a): ‚Die Sache ist...‘: eine Projektorkonstruktion im gesprochenen Deutsch. In: Zeitschrift für Sprachwissenschaft 27 (1), 39–72.

Günthner, Susanne (2008b): Die ‚die Sache/das Ding ist‘-Konstruktion im gesprochenen Deutsch – eine interaktionale Perspektive auf Konstruktionen im Gebrauch. In: Stefanowitsch, Anatol und Kerstin Fischer (Hrsg.): Konstruktionsgrammatik II. Von der Konstruktion zur Grammatik. Tübingen: Stauffenburg, 157–178.

Günthner, Susanne (2008c): Projektorkonstruktionen im Gespräch: Pseudoclefts, die Sache ist-Konstruktionen und Extrapositionen mit *es*. In: Gesprächsforschung – Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion 9, 86–114. http://www.gespraechsforschung-ozs.de/heft2008/ga-guenthner.pdf.

Günthner, Susanne (2009): „Adjektiv + *dass*-Satz“-Konstruktionen als kommunikative Ressourcen der Positionierung. In: Günthner, Susanne und Jörg Bücker (Hrsg.): Grammatik im Gespräch: Konstruktionen der Selbst- und Fremdpositionierung. Berlin, New York: de Gruyter, 149–184.
Günthner, Susanne (2010a): Grammatik und Pragmatik – eine gebrauchsorientierte Perspektive auf die Grammatik gesprochener Alltagssprache. In: Habermann, Mechthild (Hrsg.): Grammatik wozu? Vom Nutzen des Grammatikwissens in Alltag und Schule. Mannheim, Zürich: Dudenverlag, 126–149.
Günthner, Susanne (2010b): Grammatical constructions and communicative genres. In: Dorgeloh, Heidrun und Angelika Wanner (Hrsg.): Approaches to Syntactic Variation and Genre. Berlin, New York: de Gruyter, 195–217.
Günthner, Susanne (2011a): Aspekte einer Theorie der gesprochenen Sprache – Plädoyer für eine praxisorientierte Grammatikbetrachtung. In: Freienstein, Jan Claas, Jörg Hagemann und Sven Staffeldt (Hrsg.): Äußern und Bedeuten. Festschrift für Eckard Rolf. Tübingen: Stauffenburg, 231–250.
Günthner, Susanne (2011b): Dass-Konstruktionen im alltäglichen Sprachgebrauch – Facetten ihrer „interaktionalen Realität“. In: Arbeitspapierreihe „Grammatik in der Interaktion“ (GIDI), Nr. 35. http://noam.uni-muenster.de/gidi/arbeitspapiere/arbeitspapier35.pdf.
Günthner, Susanne (2011c): N be that-constructions in everyday German conversation. A reanalysis of ‚die Sache ist/das Ding ist‘ (‚the thing is‘)-clauses as projector phrases. In: Laury, Ritva und Ryoko Suzuki (Hrsg.): Subordination in Conversation. A cross-linguistic perspective. Amsterdam: Benjamins, 11–36.
Günthner, Susanne (2011d): Between emergence and sedimentation: Projecting constructions in German interactions. In: Auer, Peter und Stefan Pfänder (Hrsg.): Constructions: emerging and emergent. Berlin, New York: de Gruyter, 156–185.
Günthner, Susanne (2013): Vom schriftsprachlichen Standard zur pragmatischen Vielfalt? Aspekte einer interaktional fundierten Grammatikbeschreibung am Beispiel von dass-Konstruktionen. In: Hagemann, Jörg, Wolf Peter Klein und Sven Staffeldt (Hrsg.): Pragmatischer Standard. Tübingen: Stauffenburg, 223–243.
Günthner, Susanne (2014): Discourse Genres in Linguistics: The Concept of ‚Communicative Genres‘. In: Fludernik, Monika und Daniel Jacob (Hrsg.): Linguistics and Literary Studies: Interfaces, Encounters, Transfers. Berlin: de Gruyter, 307–332.
Günthner, Susanne und Hubert Knoblauch (1994): „Forms are the food of faith“. Gattungen als Muster kommunikativen Handelns. In: Kölner Zeitschrift für Psychologie und Sozialpsychologie 46 (2), 693–723.
Günthner, Susanne und Thomas Luckmann (1995): Asymmetries of Knowledge in Intercultural Communication. The Relevance of Cultural Repertoires of Communicative Genres. Universität Konstanz: Fachgruppe Sprachwissenschaft, Arbeitspapier Nr. 72.
Günthner, Susanne und Gabriela B. Christmann (1996): Entrüstungs- und Mokieraktivitäten. Kommunikative Gattungen im Kontextvergleich. In: Folia Linguistica 30 (3–4), 327–358.
Günthner, Susanne und Hubert Knoblauch (1996): Die Analyse kommunikativer Gattungen in Alltagsinteraktionen. In: Michaelis, Susanne und Doris Tophinke (Hrsg.): Texte – Konstitution, Verarbeitung, Typik. München: Lincom, 35–57.
Günthner, Susanne und Hubert Knoblauch (1997): Gattungsanalyse. In: Hitzler, Ronald und Anne Honer (Hrsg.): Sozialwissenschaftliche Hermeneutik. Eine Einführung. Opladen: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 281–307.

Günthner, Susanne und Hubert Knoblauch (2007): Wissenschaftliche Diskursgattungen – PowerPoint et al. In: Auer, Peter und Harald Baßler (Hrsg.): Reden und Schreiben in der Wissenschaft. Frankfurt a. M.: Campus, 53–65.
Günthner, Susanne und Paul Hopper (2010): Zeitlichkeit & sprachliche Strukturen: Pseudoclefts im Englischen und Deutschen. In: Gesprächsforschung – Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion 10, 1–28. http://www.gespraechsforschung-ozs.de/heft2010/ga-guenthner.pdf.
Haspelmath, Martin (2002): Grammatikalisierung. Von der Performanz zur Kompetenz ohne angeborene Grammatik. In: Krämer, Sybille und Ekkehard König (Hrsg.): Gibt es eine Sprache hinter dem Sprechen? Frankfurt M.: Suhrkamp, 262–286.
Hausendorf, Heiko (2001): Gesprächsanalyse im deutschsprachigen Raum. In: Brinker, Klaus et al. (Hrsg.): Text- und Gesprächslinguistik. 2. Halbband. Berlin, New York: de Gruyter, 971–979.
Hauser, Stefan und Vera Mundwiler (Hrsg.) (i. Dr.): Sprachliche Interaktion in schulischen Elterngesprächen. Bern: hep-Verlag.
Helbig, Gerhard (1999): Deutsche Grammatik. Grundfragen und Abriß. München: iudicium.
Helbig, Gerhard und Joachim Buscha (2013): Deutsche Grammatik. Ein Handbuch für den Ausländerunterricht. München: Langenscheidt.
Hentschel, Elke und Harald Weydt (2013): Handbuch der deutschen Grammatik. Berlin, Boston: de Gruyter.
Heritage, John (1984): Garfinkel and Ethnomethodology. Cambridge: Polity Press.
Heritage, John (1985): Analyzing News Interviews: Aspects of the Production of Talk for an „Overhearing Audience“. In: van Dijk, Teun (Hrsg.): Handbook of Discourse Analysis. Vol. 3. Discourse and Dialogue. London: Academic Press, 95–117.
Heritage, John und David Greatbatch (1991): On the institutional character of institutional talk: The case of news interviews. In Boden, Deidre und Don Zimmerman (Hrsg.): Talk and social structure. Cambridge: Polity Press, 93–137.
Heritage, John und Sue Sefi (2001): Dilemmas of advice: Aspects of the delivery and reception of advice in interactions between health visitors and first-time mothers. In: Drew, Paul und John Heritage (Hrsg.): Talk at work. Interaction in institutional settings. Cambridge: Cambridge University Press, 359–417.
Hertel, Silke (2009): Beratungskompetenz von Lehrern. Kompetenzdiagnostik. Kompetenzförderung. Kompetenzmodellierung. Münster, New York: Waxmann.
Hertel, Silke und Bernhard Schmitz (2010): Lehrer als Berater in Schule und Unterricht. Stuttgart: Kohlhammer.
Hertel, Silke, Simone Bruder und Bernhard Schmitz (2009): Beratungs- und Gesprächsführungskompetenz von Lehrkräften. In: Zlatkin-Troitschanskaia, Olga et al. (Hrsg.): Lehrprofessionalität. Bedingungen, Genese, Wirkungen und ihre Messung. Weinheim: Beltz, 117–128.
Hertel, Silke et al. (2010): Eltern beraten – souverän und erfolgreich. Konkrete Strategien und Tipps für Erziehungs- und Lernberatung in der Schule. Donauwörth: Carl-Auer Verlag.
Hertel, Silke et al. (2013): Elternberatung an Schulen im Sekundarbereich. Schulische Rahmenbedingungen, Beratungsangebote der Lehrkräfte und Nutzung von Beratung durch die Eltern. In: Zeitschrift für Pädagogik 59, 40–62.
Hewitt, John P. und Randall Stokes (1975): Disclaimers. In: American Sociological Review 40 (1), 1–11.
Hillmann, Karl-Heinz (2007): Wörterbuch der Soziologie. Stuttgart: Kröner.

Hindelang, Götz (2004): Einführung in die Sprechakttheorie. Tübingen: Niemeyer.
Hinte, Wolfgang (1990): Non-direktive Pädagogik. Eine Einführung in Grundlagen und Praxis des selbstbestimmten Lernens. Wiesbaden: Deutscher Universitäts-Verlag.
Hoffmann, Ludger (1984): Berichten und Erzählen. In: Ehlich, Konrad (Hrsg.): Erzählen in der Schule. Tübingen: Narr, 55–66.
Hoffmann, Ludger (2008): Über *ja*. In: Deutsche Sprache 3, 193–219.
Hollstein, Betina (2007): Sozialkapital und Statuspassagen. Die Rolle von institutionellen Gatekeepern bei der Aktivierung von Netzwerkressourcen. In: Lüdicke, Jörg und Martin Diewald (Hrsg.): Soziale Netzwerke und soziale Ungleichheit. Zur Rolle von Sozialkapital in modernen Gesellschaften. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 53–85.
Holmes, Janet (1995): Women, Men and Politeness. New York: Longman.
Holmes, Janet (2000): Doing collegiality and keeping control at work: small talk in government departments. In: Coupland, Justine (Hrsg.): Small Talk. Harlow: Longman, 32–61.
Hopper, Paul (1988): Emergent Grammar and the A Priori Grammar Postulate. In: Tannen, Deborah (Hrsg.): Linguistics in Context: Connecting Observation and Understanding. Norwood, N. J.: Ablex, 117–134.
Hudson, Thom (1990): ‚I wouldn’t feed until spring no matter what you do‘. The discourse of advice giving in English. In: Language and Communication 10, 285–297.
Hunter, Ian (1994): Rethinking the School: Subjectivity, Bureaucracy, Criticism. St. Leonards, NSW: Allen & Unwin.
Hutchby, Ian (1995): Aspects of recipient design in expert advice-giving on call-in radio. In: Discourse Processes 19, 219–238.
Hutchby, Ian und Robin Wooffitt (2010): Conversation Analysis. Principles, Practices and Applications. Cambridge: Polity Press.
Imo, Wolfgang (2007): Construction Grammar und Gesprochene-Sprache-Forschung: Konstruktionen mit zehn matrixsatzfähigen Verben im gesprochenen Deutsch. Tübingen: Niemeyer.
Imo, Wolfgang (2009a): Konstruktion oder Funktion? Erkenntnisprozessmarker (*change-of-state-token*) im Deutschen. In: Günthner, Susanne und Jörg Bücker (Hrsg.): Grammatik im Gespräch. Berlin, New York: de Gruyter, 57–86.
Imo, Wolfgang (2009b): Inszenierungen eigener und fremder Rede durch Konstruktionen mit dem Verb *sagen*. In: Buss, Mareike et al. (Hrsg.): Theatralität des sprachlichen Handelns. Paderborn: Fink, 319–336.
Imo, Wolfang (2010): ‚Mein Problem ist/mein Thema ist‘ – how syntactic patterns and genres interact. In: Wanner, Anja und Heidrun Dorgeloh (Hrsg.): Syntactic variation and genre. Berlin, New York: de Gruyter, 141–166.
Imo, Wolfgang (2011): Cognitions are not observable – but their consequences are: Mögliche Aposiopese-Konstruktionen in der gesprochenen Alltagssprache. In: Gesprächsforschung – Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion 12, 265–300. http://www.gespraechsforschung-ozs.de/heft 2011/ga-imo.pdf.
Imo, Wolfgang (2013): Sprache-in-Interaktion: Analysemethoden und Untersuchungsfelder. Berlin: de Gruyter.
Imo, Wolfgang (i.V.a): Grammatik. Eine Einführung. Stuttgart: Metzler.
Imo, Wolfgang (i.V.b): Über *nein*. Manuskript.
Jefferson, Gail (1988): On the sequential organization of troubles-talk in ordinary conversation. In: Social Problems 35, 418–441.

Jefferson, Gail und John R. E. Lee (1981): The rejection of advice: managing the problematic convergence of a „TroublesTelling“ and a „Service Encounter“. In: Journal of Pragmatics 5, 399–422.
Jucker, Andreas H., Sara W. Smith und Tanja Ludge (2003): Interactive aspects of vagueness in conversation. In: Journal of Pragmatics 35, 1737–1769.
Jülich, Christian und Werner van den Hövel (Hrsg.) (2008): Schulrechtshandbuch Nordrhein-Westfalen. Kommentar zum Schulgesetz NRW mit Ratgeber und ergänzenden Vorschriften. Köln: Luchterhand/Wolters Kluwer.
Kallenbach, Christiane (1995): Das Konzept der subjektiven Theorien aus fremdsprachendidaktischer Sicht. In: Bredella, Lothar und Herbert Christ (Hrsg.): Didaktik des Fremdverstehens. Tübingen: Narr, 81–96.
Kallmeyer, Werner (1985): Handlungskonstitution im Gespräch. Dupont und sein Experte führen ein Beratungsgespräch. In: Gülich, Elisabeth und Thomas Kotschi (Hrsg.): Grammatik, Konversation, Interaktion. Tübingen: Niemeyer, 81–122.
Kallmeyer, Werner (2001): Beraten und Betreuen. Zur gesprächsanalytischen Untersuchung von helfenden Interaktionen. In: Zeitschrift für Qualitative Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung 2, 227–252.
Kampmüller, Otto (1961): Der Lehrer und die Eltern. Ein Handbuch für die erfolgreiche Zusammenarbeit zwischen Schule und Elternhaus. Ansbach: Michael Prögel Verlag.
Keogh, Jayne (1996): Governmentality in Parent-Teacher Communications. In: Language and Education 10 (2 u. 3), 119–131.
Keogh, Jayne (1999): The role of texts and talk in mediating between schools and homes. Unpublished PhD Theses. Griffith University. https://aiemcanet.files.wordpress.com/2010/03/keogh-complete-thesis.pdf (05.08.2011).
Keppler, Angela (1988): Beispiele in Gesprächen. Zu Form und Funktion exemplarischer Geschichten. In: Zeitschrift für Volkskunde 84 (1), 39–57.
Keppler, Angela und Thomas Luckmann (1991): Teaching. Conversational Transmission of Knowledge. In: Markova, Ivana und Klaus Foppa (Hrsg.): Asymmetries in Dialogue. Hempstead: Prentice-Hall, 143–165.
Keppler, Angela und Thomas Luckmann (1992): Lebensweisheiten im Gespräch. In: Petzold, Hilarion und Rolf Kühn (Hrsg.): Psychotherapie und Philosophie. Philosophie als Psychotherapie? Paderborn: Jungfermann, 201–222.
Kern, Friederike (2000): Kultur(en) der Selbstdarstellung. Ost- und Westdeutsche in Bewerbungsgesprächen. Wiesbaden: Deutscher Universitätsverlag.
Kinnell, Anne Marie und Douglas Maynard (1996): The Delivery and Receipt of Safer Sex Advice in Pre-test Counseling Sessions for HIV and AIDS. In: Journal of Contemporary Ethnography 35, 405–437.
Knapp, Claudia (2015): Lehrer-Eltern-Gespräche: Orte der interaktiven Aushandlung von Verantwortung. In: de Boer, Heike und Marina Bonanati (Hrsg.): Gespräche über Lernen – Lernen im Gespräch. Wiesbaden: Springer VS, 195–209.
Knapp, Karlfried (2011): Vorwort. Zur Einführung: ‚Angewandte Linguistik‘. In: Knapp, Karlfried et al. (Hrsg.): Angewandte Linguistik. Ein Lehrbuch. Tübingen, Basel: A. Francke, XXI–XXV.
Knoblauch, Hubert (2013): PowerPoint, communication, and the knowledge society. Cambridge: Cambridge University Press.
Korn, Melina (2014): (A)Symmetrien in der Interaktion zwischen deutschen Lehrkräften und ausländischen Eltern. In: Berg, Frieda und Yvonne Mende (Hrsg.): Verstehen und Verständigung in der Interaktion. Analysen von Online-Foren, SMS, Instant Messaging, Video-

Clips und Lehrer-Eltern-Gesprächen. Mannheim: Verlag für Gesprächsforschung (http://www.verlag-gespraechsforschung.de/2014/pdf/verstehen.pdf), 77–100.
König, Katharina (2012): Indirekte Formulierungen mit *man* in narrativen Interviews. In: Saksia, Kersten et al. (Hrsg.): Applied Linguistics Approaches – Language Learning and Language Use. Papers Selected from the Junior Research Meeting – Essen 2011. Duisburg: Universitätsverlag Rhein-Ruhr, 57–71.
König, Katharina (2014): Spracheinstellungen und Identitätskonstruktion. Eine gesprächsanalytische Untersuchung sprachbiographischer Interviews mit Deutsch-Vietnamesen. Berlin: de Gruyter.
König, Katharina (2015): „Muss leider absagen. Muss noch nen referat fertig machen." – Zur Dialogizität von Absagen und Verabredungsablehnungen in der SMS-Kommunikation. In: Linguistik Online 70 (1), 143–166.
Kotthoff, Helga (1989): Pro und Kontra in der Fremdsprache. Pragmatische Defizite in interkulturellen Argumentationen. Frankfurt M. u. a.: Peter Lang.
Kotthoff, Helga (1991): Der Tamada gibt am Tisch den Ton an. Tafelsitten, Trinksprüche und Geschlechterrollen im kaukasischen Georgien. In: Günthner, Susanne und Helga Kotthoff (Hrsg.): Von fremden Stimmen. Weibliches und männliches Sprechen im Kulturvergleich. Frankfurt M.: Suhrkamp, 229–261.
Kotthoff, Helga (1993): Weibliche Lamento-Kunst in Ostgeorgien. In: Georgica. Zeitschrift für Kultur, Sprache und Geschichte Georgiens und Kaukasiens 93, 21–31.
Kotthoff, Helga (1998): Spaß verstehen. Zur Pragmatik von konversationellem Humor. Tübingen: Niemeyer.
Kotthoff, Helga (2002): Humor und (Un)höflichkeit. Über konversationelle Beziehungspolitik. In: Felderer, Brigitte und Thomas Macho (Hrsg.): Höflichkeit. Aktualität und Genese von Umgangsformen. München: Fink, 289–318.
Kotthoff, Helga (2010): Grundlagen der Gesprächsanalyse und ihre schulische Relevanz. In: Huneke, Hans-Werner (Hrsg.): Sprach- und Mediendidaktik. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 105–122.
Kotthoff, Helga (2012): Lehrer(inne)n und Eltern in Sprechstunden an Grund- und Förderschulen – Zur interaktionalen Soziolinguistik eines institutionellen Gesprächstyps. In: Gesprächsforschung – Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion 13, 290–321. http://www.gespraechsforschung-ozs.de/ fileadmin/dateien/heft2012/ga-kotthoff.pdf.
Kotthoff, Helga (2014): Faul wie e Hund. Kritische Eltern in der schulischen Sprechstunde. In: FRAGL (Freiburger Arbeitspapiere zur germanistischen Linguistik) 22. http://portal.uni-freiburg.de/sdd/fragl/kotthoff2014.22.
Krumm, Volker (1996): Über die Vernachlässigung der Eltern durch Lehrer und Erziehungswissenschaft. Plädoyer für eine veränderte Rolle der Lehrer bei der Erziehung der Kinder. In: Leschinsky, Achim (Hrsg.): Die Institutionalisierung von Lehren und Lernen – Beiträge zu einer Theorie der Schule. Weinheim: Beltz, 119–140.
Krumm, Volker (2000): Der Einfluss der Familie auf Dispositionen für lebenslanges Lernen. In: Achtenhagen, Frank und Wolfgang Lempert (Hrsg.): Lebenslanges Lernen im Beruf. Seine Grundlegung im Kindes- und Jugendalter. Opladen: Leske + Budrich Verlag, 128–150.
Kühn, Lotte (2006): Elternsprechtag. Wie schlimm ist Schule wirklich? Was Eltern, Schüler und Lehrer täglich erleben. München: Knaur.
Lakoff, George (1973): Hedges: A Study in Meaning Criteria and the Logic of Fuzzy Concepts. In: Journal of Philosophical Logic 2, 458–508.

Leppänen, Versa (1998): The straightforwardness of advice: Advice-Giving in interactions between Swedish district nurses and patients. In: Research on Language and Social Interaction 31, 209–239.
Levinson, Stephen (1988): Putting Linguistics on a proper footing. Exploring in Goffman's Concept of Participation. In: Drew, Paul und Anthony Wootton (Hrsg.): Erving Goffman. Exploring the Interaction Order. Cambridge: Polity Press, 161–227.
Levinson, Stephen (2000): Pragmatik. Tübingen: Niemeyer.
Levinson, Stephen (2001): Activity Types and Language. On talk in its institutional occasions. In: Drew, Paul und John Heritage (Hrsg.): Talk at work. Interaction in institutional settings. Cambridge: Cambridge University Press, 66–100.
Limberg, Holger (2010): The Interactional Organization of Academic Talk: Office Hour Consultations. Amsterdam: Benjamins.
Limberg, Holger und Miriam Locher (2012): Introduction to advice in discourse. In: Limberg, Holger und Miriam Locher (Hrsg.): Advice in Discourse. Amsterdam, Philadelphia: Benjamins, 1–27.
Linell, Per und Thomas Luckmann (1991): Asymmetries in Dialogue: Some Conceptual Preliminaries. In: Markova, Ivana und Klaus Foppa (Hrsg.): Asymmetries in Dialogue. Hempstead: Prentice-Hall, 1–20.
Linke, Angelika (2000): Informalisierung? Ent-Distanzierung? Familiarisierung? Sprach(gebrauchs)wandel als Indikator soziokultureller Entwicklungen. In: Der Deutschunterricht 3, 66–77.
Linke, Angelika, Markus Nussbaumer und Paul R. Portmann (2004): Studienbuch Linguistik. Tübingen: Niemeyer.
Locher, Miriam (2006): Advice Online. Advice-giving in an American Internet health column. Amsterdam, Philadelphia: Benjamins.
Lucius-Hoene, Gabriele und Arnulf Deppermann (2002): Rekonstruktion narrativer Identität. Ein Arbeitsbuch zur Analyse narrativer Interviews. Opladen: Leske + Budrich.
Luckmann, Thomas (1984): Das Gespräch. In: Stierle, Karlheinz und Rainer Warning (Hrsg.): Das Gespräch. München: Fink, 49–63.
Luckmann, Thomas (1986): Grundformen der gesellschaftlichen Vermittlung des Wissens: Kommunikative Gattungen. In: Kölner Zeitschrift für Psychologie und Sozialpsychologie, Sonderheft 27, 191–211.
Luckmann, Thomas (1988): Kommunikative Gattungen im kommunikativen ›Haushalt‹ einer Gesellschaft. In: Smolka-Koerdt, Gisela, Peter M. Spangenberg und Dagmar Tillmann-Bartylla (Hrsg.): Der Ursprung von Literatur. Medien, Rollen, Kommunikationssituationen zwischen 1450 und 1650. München: Fink, 279–288.
Luckmann, Thomas (2002a): Der kommunikative Aufbau der sozialen Welt und die Sozialwissenschaften. In: Knoblauch, Hubert, Jürgen Raab und Bernt Schnettler (Hrsg.): Thomas Luckmann: Wissen und Gesellschaft. Ausgewählte Aufsätze 1981-2002. Konstanz: UVK Verlagsgesellschaft, 157–181.
Luckmann, Thomas (2002b): Zur Methodologie (mündlicher) kommunikativer Gattungen. In: Knoblauch, Hubert, Jürgen Raab und Bernt Schnettler (Hrsg.): Thomas Luckmann: Wissen und Gesellschaft. Ausgewählte Aufsätze 1981-2002. Konstanz: UVK Verlagsgesellschaft, 183–200.
Ludwig, Otto (1984): Berichten und Erzählen – Variationen eines Musters. In: Ehlich, Konrad (Hrsg.): Erzählen in der Schule. Tübingen: Narr, 38–54.

Maas, Utz (1984): „Als der Geist der Gemeinschaft eine Sprache fand“. Sprache im Nationalsozialismus. Versuch einer historischen Argumentationsanalyse. Opladen: Westdeutscher Verlag.
Macbeth, Alastair (1989): Involving Parents: effective parent-teacher relations. Oxford: Heinemann Educational Books.
MacLure, Maggie und Barbara M. Walker (2000): Disenchanted Evenings: the social organization of talk in parent-teacher consultations in UK secondary schools. In: British Journal of Sociology of Education 21 (1), 5–25.
Marschall, Gottfried R. (1996): Was bezeichnet *man*? Das indefiniteste „Indefinitpronomen“ und seine Verwandten. In: Pérennec, Marie-Hélène (Hrsg.): Pro-formen des Deutschen. Tübingen: Stauffenburg, 87–97.
Martini, Mareike (2008): Deutsch-kubanische Arbeitsbesprechungen. Eine gesprächsanalytische Studie zu gedolmetschter Kommunikation in internationalen Hochschulkooperationen. Tübingen: Stauffenburg Verlag.
Maynard, Douglas (1989): Perspective-Display Sequences in Conversation. In: Western Journal of Speech Communication 53, 91–113.
Maynard, Douglas (2001): On Clinicians Co-implicating Recipients' Perspective in the Delivery of Diagnostic News. In: Drew, Paul und John Heritage (Hrsg.): Talk at work. Interaction in institutional settings. Cambridge: Cambridge University Press, 331–358.
Maynard, Douglas (2003): Bad News Good News: Conversational Order in Everyday Talk and Clinical Settings. Chicago: University of Chicago Press.
Mazeland, Harrie (1983): Sprecherwechsel in der Schule. In: Ehlich, Konrad und Jochen Rehbein (Hrsg.): Kommunikation in Schule und Hochschule. Linguistische und ethnomethodologische Analysen. Tübingen: Narr, 77–101.
McHoul, Alexander W. (1978): The Organization of Turns in Formal Talk in the Classroom. In: Language in Society 7, 182–213.
Meer, Dorothee (2000): Positionsspezifische Abhängigkeiten von Studierenden und Lehrenden im Rahmen hochschulischer Sprechstunden im Bereich der Philologie. In: Boettcher, Wolfgang und Dorothee Meer (Hrsg.): „Ich hab nur ne ganz kurze Frage“ – Umgang mit knappen Ressourcen. Sprechstundenkommunikation an der Hochschule. Neuwied: Luchterhand Verlag, 19–66.
Meer, Dorothee (2001): „so nimmt das ja gar kein Ende, is ja furchtbar“ – Ein gesprächsanalytisch fundiertes Fortbildungskonzept zu Sprechstundengesprächen an der Hochschule. In: Gesprächsforschung – Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion 2, 90–114. http://www.gespraechsforschung-ozs.de/heft2001/ag-meer.pdf.
Meer, Dorothee (2003): „Dann jetz Schluss mit der Sprechstundenrallye“ – Sprechstundengespräche an der Hochschule. Ein Ratgeber für Lehrende und Studierende. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
Meer, Dorothee (2006): Hochschulische Sprechstundengespräche: Ein Gesprächstyp zwischen Empirie und Potenzial. In: Wildt, Johannes, Birgit Szczyrba und Beatrix Wildt (Hrsg): Consulting – Coaching – Supervision: eine Einführung in Formate und Verfahren hochschuldidaktischer Beratung. Bielefeld: Bertelsmann, 132–145.
Meer, Dorothee und Lars Wegner (i. Dr.): Professionelles Kommunikationshandeln von Lehrkräften in Elternsprechtagsgesprächen. In: Hauser, Stefan und Vera Mundwiler (Hrsg.): Sprachliche Interaktion in schulischen Elterngesprächen. Bern: hep-Verlag.
Meggle, Georg (1993): Handlung, Kommunikation, Bedeutung. Frankfurt M.: Suhrkamp.

Mehan, Hugh (1979): Learning Lessons: Social organization in the classroom. Cambridge: Harvard University Press.
Mühling, Tanja und Marina Rupp (2008): Art. „Familie". In: Baur, Nina et al. (Hrsg.): Handbuch Soziologie. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 77–95.
Nothdurft, Werner (1984): „äh folgendes Problem äh". Die interaktive Ausarbeitung „des Problems" in Beratungsgesprächen. Tübingen: Narr.
Nothdurft, Werner, Ulrich Reitemeier und Peter Schröder (Hrsg.) (1994): Beratungsgespräche. Analyse asymmetrischer Dialoge. Tübingen: Narr.
Östman, Jan-Ola (2005): Construction Discourse. A prolegomenon. In: Östman, Jan-Ola und Mirjam Fried (Hrsg.): Construction Grammars. Cognitive grounding and theoretical extensions. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 1–13.
Östman, Jan-Ola (2015): From Construction Grammar to Construction Discourse…and back. In: Bücker, Jörg, Susanne Günthner und Wolfgang Imo (Hrsg.): Konstruktionsgrammatik V: Konstruktionen im Spannungsfeld von sequenziellen Mustern, kommunikativen Gattungen und Textsorten. Tübingen: Stauffenburg, 15–43.
Oevermann, Ulrich et al. (1979): Die Methodologie einer ‚objektiven Hermeneutik' und ihre allgemeine forschungslogische Bedeutung in den Sozialwissenschaften. In: Soeffner, Hans-Georg (Hrsg.): Interpretative Verfahren in den Sozial- und Textwissenschaften. Stuttgart: Metzler, 352–434.
Papantoniou, Theodoros (2010): Zur zweitsprachlichen Spezifik von Signalisierungsmitteln bei Sprachproduktionsproblemen: Die Verwendung des Heckenausdrucks „irgendwie" in der mündlichen Kommunikation. In: Krause, Wolf-Dieter (Hrsg.): Das Fremde und der Text. Fremdsprachige Kommunikation und ihre Ergebnisse. Potsdam: Universitätsverlag, 119–152.
Peräkylä, Anssi (1995): Aids Counselling: Institutional Interaction and Clinical Practice. Cambridge: Cambridge University Press.
Pick, Ina (2015): Das anwaltliche Mandantengespräch. Linguistische Ergebnisse zum sprachlichen Handeln von Anwalt und Mandant. Frankfurt M.: Peter Lang.
Pillet-Shore, Danielle (2001): „Doing Pretty Well": How Teachers Manage the Interactional Environment of Unfavorable Student Evaluation in Parent-Teacher Conferences. Unveröffentlichte Masterarbeit.
Pillet-Shore, Danielle (2003): Doing „okay": On the Multiple Metrics of an Assessment. In: Research on Language and Social Interaction 36 (3), 285–319.
Pillet-Shore, Danielle (2012): The problems with praise in Parent-Teacher Interaction. In: Communication Monographs 79 (2), 181–204.
Pillet-Shore, Danielle (2015a): Being a „Good Parent" in Parent-Teacher Conferences. In: Journal of Communication 65 (2), 373–395.
Pillet-Shore, Danielle (2015b): Criticizing another's child: How teachers evaluate students during parent-teacher conferences. Manuskript.
Pomerantz, Anita (1978): Compliment responses: Notes on the co-operation of multiple constraints. In: Schenkein, Jim (Hrsg.): Studies in the organization of conversational interaction. New York: Academic Press, 79–112.
Pomerantz, Anita (1984): Agreeing and disagreeing with assessments: some features of preferred/dispreferred turn shapes. In: Atkinson, J. Maxwell und John Heritage (Hrsg.): Structures of Social Action: Studies in Conversation Analysis. Cambridge: Cambridge University Press, 57–101.

Pomerantz, Anita (1986): Extreme case formulations: A way of legitimizing claims. In: Human Studies 9, 219–230.
Pomerantz, Anita (2012): Fragen mit Antwortangebot, soziales Handeln und moralische Ordnung. In: Ayaß, Ruth und Christian Meyer (Hrsg.): Sozialität in Slow Motion. Theoretische und empirische Perspektiven. Festschrift für Jörg Bergmann. Wiesbaden: Springer VS, 333–352.
Pomerantz, Anita und John Heritage (2013): Preference. In: Sidnell, Jack und Tanya Stivers (Hrsg.): Handbook of Conversation Analysis. Boston: Wiley-Blackwell, 210–228.
Radden, Günter (1999): Modalverben in der Kognitiven Linguistik. In: Redder, Angelika und Jochen Rehbein (Hrsg.): Grammatik und mentale Prozesse. Tübingen: Stauffenburg, 261–294.
Rehbein, Jochen (1984): Beschreiben, Berichten, Erzählen. In: Ehlich, Konrad (Hrsg.): Erzählen in der Schule. Tübingen: Narr, 67–124.
Roberts, Celia, Evelyn Davies und Tom Jupp (2014): Language and discrimination: a study of communication in multi-ethnic workplaces. London, New York: Routledge.
Roggenkamp, Alexander, Torsten Rother und Jost Schneider (2014): Schwierige Elterngespräche erfolgreich meistern – Das Praxishandbuch. Profi-Tipps und Materialien aus der Lehrerfortbildung. Donauwörth: Auer Verlag.
Sacher, Werner (2005): Erfolgreiche und misslingende Elternarbeit. Ursachen und Handlungsmöglichkeiten. Erarbeitet auf der Grundlage der Repräsentativbefragung an bayerischen Schulen im Sommer 2004. In: SUN („Schulpädagogische Untersuchungen Nürnberg“) Nr. 24.
Sacks, Harvey (1972): On the analyzability of stories by children. In: Gumperz, John und Dell Hymes (Hrsg.): Directions in Sociolinguistics. The Ethnography of Communication. New York: Holt, Rinehart & Winston, 325–345.
Sacks, Harvey (1984): Notes on methodology. In: Atkinson, Maxwell und John Heritage (Hrsg.): Structures of social action: Studies in conversational analysis. Cambridge: Cambridge University Press, 21–27.
Sacks, Harvey (1992): Lectures on Conversation. Cambridge, Mass.: Blackwell
Sacks, Harvey, Emanuel Schegloff und Gail Jefferson (1974): A Simplest Systematics for the Organization of Turn-Taking for Conversation. In: Language 50, 696–735.
Sandig, Barbara (1979): Ausdrucksmöglichkeiten des Bewertens. Ein Beschreibungsrahmen im Zusammenhang eines fiktionalen Textes. In: Deutsche Sprache 7, 137–159.
Schaub, Horst und Karl Zenke (2007): Wörterbuch Pädagogik. München: DTB.
Schegloff, Emanuel (1972): Sequencing in conversational openings. In: Laver, John und Sandy Hutcheson (Hrsg.): Communication in face to face interaction. Selected readings. Harmondsworth: Penguin Books, 374–405.
Schegloff, Emanuel (1979): Identification and recognition in telephone openings. In: Psathas, George (Hrsg.): Everyday language. Studies in ethnomethodology. New York: Irvington, 23–78.
Schegloff, Emanuel (1986): The routine as achievement. In: Human Studies 9: 111–151.
Schegloff, Emanuel (1988): On an Actual Virtual Servo-Mechanism for Guessing Bad News: A Single Case Conjecture. In: Social Problems 35 (4), 442–457.
Schegloff, Emanuel (2007): Sequence Organization in Interaction. A Primer in Conversation Analysis. Cambridge: Cambridge University Press.
Schegloff, Emanuel und Harvey Sacks (1973): Opening Up Closings. In: Semiotica 8, 289–327.

Schimanke, Anja (2013): Wenn die Schulbank zur Anklagebank wird. http://www.schulministerium.nrw.de/docs/AusSchulen/Berichte-und-Reportagen/Elternsprechtag-Wenn-die-Schulbank-zur-Anklagebank-wird/index.html (12.06.2013).
Schütz, Alfred (1972): Einige Äquivokationen im Begriff der Verantwortlichkeit. In: Schütz, Alfred (Hrsg.): Gesammelte Werke. Den Haag: Nijhoff.
Schütz, Alfred (1932/1974): Der sinnhafte Aufbau der sozialen Welt. Eine Einleitung in die verstehende Soziologie. Frankfurt M.: Suhrkamp.
Schütz, Alfred (2004): Common-Sense und wissenschaftliche Interpretation menschlichen Handelns. In: Strübing, Jörg und Bernt Schnettler (Hrsg.): Methodologie interpretativer Sozialforschung. Klassische Grundlagentexte. Konstanz: UVK Verlagsgesellschaft, 158–197.
Schumacher, Helmut et al. (2004): VALBU – Valenzwörterbuch deutscher Verben. Tübingen: Narr.
Schwitalla (2003): Gesprochenes Deutsch. Eine Einführung. Berlin: Erich Schmidt Verlag.
Searle, John R. (1971): Sprechakte. Ein sprachphilosophischer Essay. Frankfurt M.: Suhrkamp.
Selting, Margret et al. (2009): Gesprächsanalytisches Transkriptionssystem 2 (GAT 2). In: Gesprächsforschung – Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion 10, 353–402. http://www.gespraechsforschung-ozs.de/heft2009/px-gat2.pdf.
Silverman, David (1987): Communication and medical practice. London: Sage.
Silverman, David (1997): Discourses of counselling. HIV Counselling as Social Interaction. London: Sage.
Silverman, David, Carolyn Baker und Jayne Keogh (1998): The Case of the Silent Child: Advice-Giving and Advice-Reception in Parent-Teacher Interviews. In: Hutchby, Ian und J. Moran Ellis (Hrsg.): Children and Social Competence: Arenas of Action. London: Falmer Press, 220–241.
Singer, Kurt (2009): Die Schulkatastrophe. Weinheim: Beltz.
Solin, Anna und Jan-Ola Östman (2012): Introduction: Discourse and responsibility. In: Journal of Applied Linguistics and Professional Practice 9 (3) (Special issue on Discourse and Responsibility), 287–294.
Spiegel, Carmen (1995): Streit. Eine linguistische Untersuchung verbaler Interaktionen in alltäglichen Zusammenhängen. Tübingen: Narr.
Spiegel, Carmen und Thomas Spranz-Fogasy (2001): Aufbau und Abfolge von Gesprächsphasen. In: Brinker, Klaus et al. (Hrsg.): Text- und Gesprächslinguistik. 2. Halbband. Berlin, New York: de Gruyter, 1241–1252.
Spranz-Fogasy, Thomas (2010): Verstehensdokumentation in der medizinischen Kommunikation: Fragen und Antworten im Arzt-Patient-Gespräch. In: Deppermann, Arnulf et al. (Hrsg.): Verstehen in professionellen Handlungsfeldern. Tübingen: Narr, 27–116.
Spreckels, Janet (Hrsg.) (2009): Erklären im Kontext – Neue Perspektiven aus der Gesprächs- und Unterrichtsforschung. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
Stein, Stephan (1995): Formelhafte Sprache. Untersuchungen zu ihren pragmatischen und kognitiven Funktionen im gegenwärtigen Deutsch. Frankfurt M. u. a.: Peter Lang.
Stivers, Tanya und Federico Rossano (2010): Mobilizing Response. In: Research on Language and Social Interaction 43, 3–31.
Stoica-Klüver, Christina, Jürgen Klüver und Jörn Schmidt (2007): Besser und erfolgreicher kommunizieren! Bochum-Herdecke: w3l.
Stoltenburg, Benjamin (2009): Was wir sagen, wenn wir es „ehrlich“ sagen… – Äußerungskommentierende Formeln bei Stellungnahmen am Beispiel von „ehrlich gesagt“. In: Günthner,

Susanne und Jörg Bücker (Hrsg.): Grammatik im Gespräch. Konstruktionen der Selbst- und Fremdpositionierung. Berlin, New York: de Gruyter, 249–280.
Stukenbrock, Anja (2013): Sprachliche Interaktion. In: Auer, Peter (Hrsg.): Sprachwissenschaft. Grammatik – Interaktion – Kognition. Stuttgart, Weimar: Metzler, 217–259.
Stutterheim, Christiane von und Ute Kohlmann (2001): Beschreiben im Gespräch. In: Brinker, Klaus et al. (Hrsg.): Text- und Gesprächslinguistik. 2. Halbband. Berlin, New York: de Gruyter, 1279–1292.
Sweetser, Eve (1990): From etymology to pragmatics: metaphorical and cultural aspects of semantic structure. Cambridge: Cambridge University Press.
Talmy, Leonard (1988): Force dynamics in language and cognition. In: Cognitive Science 10 (2), 117–149.
Tannen, Deborah (2007): Talking voices. Repetition, dialogue, and imagery in conversational discourse. Cambridge: Cambridge University Press.
Tenorth, Heinz-Elmar und Rudolf Tippelt (2012): BELTZ Lexikon Pädagogik. Weinheim, Basel: Beltz.
Tesser, Abraham und Sidney Rosen (1975): The Reluctance to Transmit Bad News. In: Advances in Experimental Social Psychology 8, 192–232.
Thurmair, Maria (1989): Modalpartikeln und ihre Kombinationen. Tübingen: Niemeyer.
Tiefel, Sandra (2012): Art. „Beratung“. In: Horn, Klaus-Peter et al. (Hrsg.): Klinkhardt Lexikon Erziehungswissenschaft. Band 1. Stuttgart: UTB, 109–110.
Tornsdorf, Helmut (2006): Ratgeber für die Unterrichtspraxis. Unterrichtsmethoden und Organisationshilfen für Lehrer aller Schularten. Neuried: Care-Line.
Ueding, Gert und Bernd Steinbrink (1994): Grundriß der Rhetorik. Geschichte. Technik. Methode. Stuttgart, Weimar: Metzler.
Uhmann, Susanne (1996): On rhythm in everyday German conversations: Beat clashes in assessment utterances. In: Couper-Kuhlen, Elisabeth und Margret Selting (Hrsg.): Prosody in Conversation: Interactional Studies. Cambridge: Cambridge University Press, 303–365.
Ulmer, Bernd (1988): Konversionserzählungen: Strukturen und Funktionen einer rekonstruktiven Gattung. In: Zeitschrift für Soziologie 17 (1), 19–33.
Vehviläinen, Sanna (2001): Evaluative advice in educational counseling: The use of disagreement in the ‚stepwise entry‘ to advice. In: Research on Language and Social Interaction 34, 371–398.
Wakin, Michele A. und Don H. Zimmerman (1999): Reduction and Specialization in Emergency and Directory Assistance Calls. In: Research on Language and Social Interaction 32 (4), 409–437.
Walker, Barbara M. (1998): Meetings without communication: a study of parents’ evenings in secondary schools. In: British Educational Research Journal 24 (2), 163–178.
Wegner, Lars (2010a): Unverbundene WENN-Sätze in der deutschen Gegenwartssprache. In: SASI (Studentische Arbeitspapiere Sprache und Interaktion), Arbeitspapier Nr. 17. http://noam.uni-muenster.de/sasi/Wegner_SASI.pdf.
Wegner, Lars (2010b): Unverbundene WENN-Sätze in der gesprochenen Sprache – zur zeitlichen Emergenz syntaktischer Konstruktionen im Interaktionsprozess. In: Arbeitspapierreihe „Grammatik in der Interaktion“ (GIDI), Nr. 28. http://noam.uni-muenster.de/gidi/arbeitspapiere/arbeitspapier28.pdf.
Wegner, Lars (2015): „...mal kucken/schauen/sehen...“-Konstruktionen in Elternsprechtagsgesprächen – zur engen Verknüpfung von syntaktischen Konstruktionen und kommunikati-

ven Gattungen. In: Bücker, Jörg, Susanne Günthner und Wolfgang Imo (Hrsg.): Konstruktionsgrammatik V: Konstruktionen im Spannungsfeld von sequenziellen Mustern, kommunikativen Gattungen und Textsorten. Tübingen: Stauffenburg, 163–186.

Weinrich, Harald (2007): Textgrammatik der deutschen Sprache. Unter Mitarbeit von Maria Thurmair, Eva Breindl, Eva-Maria Willkop. 3., rev. Aufl. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

Werlen, Iwar (1983): Vermeidungsritual und Höflichkeit. Zu einigen Formen konventionalisierter indirekter Sprechakte im Deutschen. In: Deutsche Sprache 11, 193–218.

Wilfing, Heinz (2001): Aufsuchen im Lebensraum – zur Psychologie niederschwelliger Interventionsformen in der Jugendwohlfahrt. In: Klammer, Gerda und Belinda Mikosz (Hrsg.): Psychologie in der Jugendwohlfahrt. Konzepte, Methoden, Positionen. Wien: WUV Universitätsverlag, 336–346.

Willmann, Thomas (1996): Privates in der öffentlichen Kommunikation. Telefonische Beratungsgespräche zu seelischen Problemen im Hörfunk. In: Knoblauch, Hubert (Hrsg.): Kommunikative Lebenswelten. Zur Ethnographie einer geschwätzigen Gesellschaft. Konstanz: UVK, 201–214.

Willmann, Thomas (1998): Beratungsgespräche zu privaten Themen in Radio-Phone-In-Sendungen. Magisterarbeit. In: Konstanzer Online-Publikations-System (KOPS). http://kops.uni-konstanz.de/ bitstream/handle/123456789/11441/219_1.pdf?sequence =1&isAllowed=y (26.02.2014).

Zhang, Wei (2009): „Frösche küssen“ oder „meine Vorbestimmung suchen“? Deutsche und chinesische Kontaktanzeigen – eine Textgattung im Kulturvergleich. Frankfurt M. u. a.: Peter Lang.

Zifonun, Gisela, Ludger Hoffmann und Bruno Strecker (1997): Grammatik der deutschen Sprache. Berlin/New York: de Gruyter.

Zwengel, Almut (2010): Wer hat was zu sagen? Gespräche zwischen LehrerInnen und migrierten Müttern, die von Kindern gedolmetscht werden. In: Migration und Soziale Arbeit 3 (4), 302–308.

Index